

Constanze Berndt
Thomas Häcker
Maik Walm (Hrsg.)

Ethik in pädagogischen Beziehungen

klinkhardt

Berndt / Häcker / Walm

Ethik in pädagogischen Beziehungen

Constanze Berndt
Thomas Häcker
Maik Walm
(Hrsg.)

Ethik in pädagogischen Beziehungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

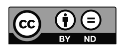
k

Die Open Access-Veröffentlichung dieser Publikation wurde durch die Universität Rostock gefördert.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-5960-8 digital **doi.org/10.35468/5960**

ISBN 978-3-7815-2520-7 print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Der vorliegende Sammelband ist aus der zweiteiligen Ringvorlesung „Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen“ in den Sommersemestern 2018 und 2019 an der Universität Rostock hervorgegangen. Die Idee zu dieser Ringvorlesung entstand bei einem der regelmäßig auf Einladung von Annedore Prengel in Reckahn stattfindenden Treffen zu Fragen der Ethik pädagogischer Beziehungen des 2011 gegründeten "Arbeitskreises Menschenrechtsbildung an der Rochow-Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam". Im Rahmen von insgesamt 16 Veranstaltungen wurde das schillernde Thema mit pädagogischen, philosophischen, psychologischen, religionswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen, menschenrechtlichen und interkulturell-vergleichenden Bezügen mit einer breiten Fachöffentlichkeit diskutiert und reflektiert. Ausgangspunkt der Veranstaltungsreihe war die mit gesellschaftlichen Transformationen verbundene Frage nach einem angemessenen pädagogischen Handeln und dessen ethischer Rechtfertigung sowie pointiert, ob sich trotz der gegenwärtigen Diversifizierung der Diskurse ein gemeinsames ethisches Fundament des Pädagogischen identifizieren lässt.

Wir danken allen Beitragenden dieses Bandes sehr herzlich, dass sie aus ihren je fachspezifischen Perspektiven die Frage einer Ethik in pädagogischen Beziehungen theoretisch und praxisreflexiv bewegt haben. Die Vielfalt der in diesem Band versammelten Beiträge verdeutlicht einerseits den heuristischen Gewinn, der aus verschiedenen Zugängen zur Beantwortung dieser Fragen gezogen werden kann und andererseits die unabschließbare Notwendigkeit, ethische Fragen immer wieder neu zu stellen und zu diskutieren.

Unserem Verleger Andreas Klinkhardt und dem Klinkhardt-Verlag danken wir sehr herzlich für die Veröffentlichung sowie die stets unterstützende und geduldige Begleitung dieses Buchprojektes.

Im Verlauf der Entstehung dieses Bandes ist der von uns geschätzte Kollege, der Schweizer Pädagoge, Psychologe und Hochschullehrer Fritz Oser verstorben. Wir sind sehr dankbar, in diesem Band einen Beitrag veröffentlichen zu können, den er in ähnlicher Form in die Ringvorlesung einbrachte. Fritz Oser beschäftigte sich Zeit seines beruflichen Lebens u.a. sehr intensiv mit Fragen der Wert- und Moralerziehung sowie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Seinem Wirken und Gedenken widmen wir diesen Band.

Die Herausgebenden, Mai 2022

Thomas Häcker, Constanze Berndt und Maik Walm

Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen – eine Einführung

Die Frage, was es mit einer *Ethik in pädagogischen Beziehungen* auf sich hat, verweist nicht nur auf weitere Fragen wie etwa die Grundfrage jeder Ethik, von welchem rational begründbaren Fundament moralischen Handelns dabei ausgegangen werden soll, sie scheint auch eine Implikation zu beinhalten, die Annahme nämlich, dass es neben einer *allgemeinen* Ethik auch eine *pädagogische* Ethik gibt, analog zu den vielen Bereichs- bzw. Bindestrichethiken, die sich heute in Einführungen in die Angewandte Ethik finden lassen (vgl. etwa Pieper & Thurnherr 1998). Offen bleibt schließlich, was denn unter Beziehungen, mithin unter pädagogischen Beziehungen, zu verstehen sei. Im Folgenden wird grob skizziert, welche Themen und Fragen mit den Begriffen Ethik bzw. Moral aufgerufen werden und auf welche unterschiedlichen Weisen der Ausdruck pädagogische Ethik bestimmt werden kann. Schließlich wird die ethische Brisanz, die in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung liegt, an den Ambivalenzen der Regulation von Nähe und Distanz verdeutlicht und ein Überblick über die Beiträge des vorliegenden Bandes gegeben.

Zwar ist die Abgrenzung des griechischen Begriffs *Ethik* von seiner lateinischen Übersetzung, der *Moral*, nicht zwingend, doch hat sich als Sprachgewohnheit eingebürgert, Ethik eher mit der wissenschaftlichen Disziplin, insbesondere einer philosophischen, im Kern meta-ethischen Theorie von ‚Moral und Sitten' in Verbindung zu bringen, während mit ‚Moral und Sitten' der Gegenstand dieser Disziplin verbunden wird und zwar einerseits in einem *deskriptiven* Sinn, als Inbegriff von empirisch vorfindlichen Gewohnheiten, Sitten, Normen- und Wertsystemen bzw. andererseits in einem *präskriptiven* Sinn als einer Verbindlichkeiten begründenden, normativen Ethik, die nach Prinzipien eines für alle guten Lebens bzw. dem Maßstab moralisch richtigen Handelns mithin einem Moralprinzip fragt (vgl. Höffe 2018, 10f; Pieper & Thurnherr 1998, 10). Als spezifischer Reflexionsmodus hat Moral dann den Charakter eines begründeten Sollens, eines Imperativs, d.h. es verbinden sich mit ihr (An-)Forderungen an das Handeln etwa in Form von Fragen, ob dieses Handeln als richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, geboten oder zu unterlassen usw. zu bewerten ist. Moralische Regeln bzw. als allgemein verbindlich angesehene Konventionen legen das *Gebotene*

doi.org/10.35468/5960-01

und das *Erlaubte* fest, d.h. das, was man in einer gegebenen Situation tun *soll* respektive tun *kann*, ohne es tun zu müssen.
In ideengeschichtlichen Darstellungen wird ihre Entwicklung zumeist wie folgt dargestellt: In der *Antike* ist der Bezugspunkt der Bewertung des Handelns *als moralisch* der vernünftig geordnete Kosmos, aus dem sich die Forderung nach einem ‚naturgemäßen', d. h. der kosmischen Vernunft angepassten Handeln ergab. Im *Mittelalter* wurde Gott als Schöpfer des Kosmos zum neuen Bezugspunkt. Die moralischen Forderungen eines christlichen, tugendhaften Lebens im Diesseits ergaben sich aus der Gegenüberstellung von Gott und Mensch bzw. Jenseits und Diesseits, um mit der ewigen Seligkeit im Jenseits belohnt zu werden. Die abendländische Ethik in der *Neuzeit* lenkte mit dem zunehmenden Zerfall des Glaubens an eine von Ewigkeit vorgegebene moralische Ordnung der Welt ihre Aufmerksamkeit auf den einzelnen Menschen. Schon die christliche Ethik der Reformation hatte den Einzelnen unmittelbar Gott gegenüber verantwortlich gemacht. Mit der *Aufklärung* wird der Mensch schließlich in moralischer Hinsicht als autonom, d. h. als selbstgesetzgebend konzeptualisiert. Nun wird ausschließlich er selbst zum Bezugspunkt für eine Begründung der Moral gemacht.
Entsprechend, so könnte man ideengeschichtlich resümieren, lag der Schwerpunkt der neuen, seit der Aufklärung entwickelten Ethik in der Begründung von moralischen Regeln, die zwischen Individuen gelten sollten, wobei es über die Art der Begründung moralischer Regeln unterschiedliche Vorstellungen gibt (vgl. Zimmer & Morgenstern 2011, 267). Aber unabhängig davon, ob moralisches Handeln erstens durch die in der menschlichen Natur verankerten Handlungsmotive erklärt wird oder zweitens versucht wird, ein grundlegendes Sittengesetz oder Moralprinzip, das als Maßstab für alle anderen moralischen Normen gelten kann, aus der Vernunft des Menschen selbst abzuleiten oder drittens, moralisches Handeln durch seine Folgen und Konsequenzen begründet bzw. viertens schließlich, moralisches Handeln als grundsätzlich relativ kritisiert bzw. die gesellschaftlich herrschende Moral auf ihr zugrunde liegende verborgene Zwecke hin kritisiert wird (vgl. ebd.): Ethik, die sich *als praktische Philosophie* versteht, versucht nach Höffe zwar, durch allgemeine Leitprinzipien bzw. spezifischere Kriterien und Gesichtspunkte wie etwa moralische Grundhaltungen oder Tugenden praxisleitende Orientierung zu geben, formuliert aber nicht Rezepte, wie Individuen handeln sollen, sondern überlässt das individuelle Tun und Lassen der Verantwortung der Handelnden (vgl. Höffe 2018, 36). Sofern sie praktische Philosophie sein will, kommt eine philosophische Ethik in der Gegenwart nicht umhin, sich sowohl mit den moralischen Werten und Tugenden konkreter Gemeinschaften und Lebensformen zu beschäftigen, als auch eine Orientierung in moralischen Konflikten des Alltagslebens zu geben (vgl. Zimmer & Morgenstern 2011, 284). Sie übt sich nach Höffe dabei aber in einer Bescheidenheit, die allenfalls zeigt, „wie menschliches Leben verschieden sein kann und doch die gemeinsame Qualität

doi.org/10.35468/5960-01

des Moralischen haben kann, ohne einem ethischen Relativismus auf der einen oder einem starren Regeldogmatismus auf der anderen Seite das Wort zu reden“ (Höffe 2018, 36).

In welchem Verhältnis stehen nun aber Ethik und Pädagogik? Wenn man davon ausgeht, dass die pädagogische Frage nach den Zielen von Erziehung unmittelbar mit der ethischen Frage danach gekoppelt ist, was der Mensch als Mensch aus sich machen soll, dann könnte eine pädagogische Ethik – so Pieper und Thurnherr – beanspruchen, eine Art Grunddisziplin der Erziehungslehre bzw. der Erziehungswissenschaft darzustellen (vgl. Pieper & Thurnherr 1998, 12). Allerdings geht der Baseler Philosoph und Pädagoge Hügli davon aus, dass der Terminus pädagogische Ethik seinen Begriff seit der Trennung von Philosophie und Pädagogik erst noch suche, denn die Frage, was Ethik überhaupt mit Pädagogik zu tun habe, sei durchaus unterschiedlich zu beantworten (vgl. Hügli 1999, 120). Die Pädagogik sei als Begriff und Disziplin eine Erfindung des 18. Jahrhunderts und als Wissenschaft ein „theoretisches Spaltprodukt“ des im Zuge der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft sich herausbildenden öffentlichen Schul- und Bildungswesens und vor diesem Hintergrund „noch immer auf der Suche nach dem, was sie sein kann und sein soll“ (ebd., 191).

Das neuzeitliche Nebeneinander von Pädagogik und Philosophie wird auch aus anderen Perspektiven beklagt. So macht beispielsweise Honneth (2012) das Auseinandertreten von politischer Philosophie und Pädagogik zum Thema. Dieses problematisiert er demokratietheoretisch vor dem Hintergrund der These, nach der eine vitale Demokratie ihre eigenen kulturellen und moralischen Bestandsvoraussetzungen durch Bildungsprozesse stets wieder erst erzeugen müsse (vgl. 2012, 3). Er stellt insbesondere die Bedeutung der Schule heraus als beinahe einziges Instrument der Gesellschaft „um ihre eigenen moralischen Grundlagen zu regenerieren“ (ebd.). Damit unterstreicht Honneth die Bedeutung der Pädagogik für die Philosophie. Philosophie und Pädagogik verweisen somit in verschiedener Hinsicht wechselseitig aufeinander.

Die Chancen für einen Zusammenschluss beider bewertet Hügli heute „so groß wie nie zuvor“ (Hügli 1999, 169). Er begibt sich im Rahmen einer größer angelegten Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Philosophie unter anderem auch auf diese Spurensuche (vgl. ebd., 120). Im Folgenden wird ein Teil seiner Überlegungen deshalb kursorisch und im Indikativ skizziert, weil es sich dabei um einen seltenen Versuch handelt, einen neuen Ort der Begegnung von Philosophie und Pädagogik zu finden, mit dem Ziel, umgekehrt die *Bedeutung der Philosophie für die Pädagogik* zu unterstreichen.

Pädagogische Ethik kann – damit beginnt Hügli seine Spurensuche nach einer Verbindung der Ethik mit der Pädagogik – in dreierlei Weise bestimmt werden: Sie kann erstens als eine *Pädagogik der Ethik (I)*, zweitens als eine *Ethik der Päda-*

doi.org/10.35468/5960-01

gogik bzw. der Pädagog:innen (II) oder drittens schließlich als Grundlagendisziplin der *Pädagogik selbst (III)* gedeutet werden (vgl. Hügli 1999, 120).
Als eine *Pädagogik der Ethik (I)* betrachtet, wird *pädagogische Ethik* als eine Art von Vermittlungslehre für jene Dinge bestimmt, welche die Ethik lehrt. Allerdings hat Pädagogik, so Hügli, gegen allen Anschein prinzipiell zunächst einmal nichts mit Ethik zu tun, denn logisch gesehen, sind dies zwei völlig verschiedene Dinge: „Herauszufinden, welche Mittel am wirksamsten sind, um Verhaltensänderungen zu bewirken, ist (…) offensichtlich ein ganz anderes Geschäft, als eine Antwort auf die Frage zu finden, was ‚gut' und was ‚schlecht', was ‚richtig' und ‚falsch' ist" (ebd., 122). Das erste ist, so Hügli, Aufgabe der Pädagogik, das zweite ist Aufgabe der Ethik. Pädagogik, so scheint es, ist nicht auf Ethik angewiesen – ihre Suche gilt dem, was wirkt – und Ethik nicht auf Pädagogik, – sie versucht demgegenüber die Frage zu beantworten, was wir tun sollen (vgl. ebd.). So ganz scheinen sich Pädagogik und Ethik gegenseitig dann aber doch nicht ignorieren zu können. Denn wie immer die Pädagogik die schlichte Frage beantwortet, woher sie denn weiß, welches die von ihr zu implementierenden, moralisch erwünschten Verhaltensweisen sind (vgl. ebd., 124), kann sie auch dann, wenn sie sich dezidiert gegen einen Rückgriff auf die Ethik entscheidet, diese Frage nur beantworten „aufgrund stillschweigender oder expliziter meta-ethischer Vorannahmen über Begründbarkeit, Legitimität oder Autorität moralischer Urteile, Vorannahmen die sie aus eigener Kompetenz weder begründen noch rechtfertigen kann" (ebd.). Darüber hinaus muss Pädagogik, wenn es darum geht, Moral zu erlernen, erstens klären, *was* denn eigentlich *warum* gelernt werden soll und zweitens, *wie* das zu Erlernende gelehrt werden soll. Zwar scheint heute klar zu sein, dass moralische Erziehung nicht in der quasitechnologischen Form einer das Bewusstsein und das eigene Urteil unterlaufenden behavioristischen Verhaltensmodifikation erfolgen kann. Moralische Erziehung gleicht so Hügli – eher einer Initiation in eine formale Disziplin. Dabei stellt sie im Anschluss an Moralerziehungstheorien sensu Piaget und Kohlberg die Entwicklung des moralischen Urteils ins Zentrum. Doch ist bei der praktisch-pädagogischen Verfolgung des Ziels der Förderung der Urteilsfähigkeit nicht nur Vernunft am Werke. Vermutlich muss dabei auf allen Entwicklungsstufen erstens auch mit Prozessen moralisch relevanter Gewohnheitsbildungen und zweitens mit spezifischen Sozialisationseffekten gerechnet werden, die soziologisch mit dem Begriff des ‚heimlichen Lehrplans' gefasst werden (vgl. ebd., 129ff.). Pädagogische Ethik als *Pädagogik der Ethik* bedarf nach Hügli einer doppelten Aufklärung: einer Aufklärung erstens durch weitere empirische Forschung über die erwünschten und unerwünschten ethisch relevanten sozialisatorischen Nebenfolgen pädagogischen und schulorganisatorischen Tuns, einer zweiten Aufklärung schließlich „auf individueller Ebene durch Reflexion der Einstellungen, Werthaltungen und Normen der Lehrkräfte in Bezug auf ihre Verträglichkeit mit den von ihnen angestrebten Zielen" (ebd., 131).

doi.org/10.35468/5960-01

Damit rückt pädagogische Ethik nach Hügli in ihrer zweiten Bedeutung als eine *Ethik der Pädagogik bzw. der Pädagog:innen (II)* in den Blick. Dem Pädagoginnen:stand wird seit den Anfängen der neuzeitlichen Pädagogik eine Moral gesteigerter Tugendhaftigkeit und großen Idealismus' abgefordert. Die zu verschiedenen Zeiten immer wieder in den Vordergrund tretenden Tugendkataloge, die einen entsprechenden pädagogischen Ethos der „guten" Lehrer:in umreißen, sind zumeist erstaunlich homogen (vgl. ebd., 133). Allerdings scheinen Auflistungen von Tugenden mehr Fragen aufzuwerfen als sie lösen: So ist nicht nur unklar, was durch Tugendkataloge überhaupt gewonnen werden kann, sondern auch, was eine Lehrperson macht, der es an der einen oder anderen Tugend fehlt. Darüber hinaus bleibt, selbst wenn eine Lehrperson über alle denkbaren Tugenden verfügte, noch völlig offen, wie sie im Falle konfligierender Tugendanforderungen handeln würde. Lehrer:innen müssen offenbar vor allem die Fähigkeit besitzen, moralische Entscheidungen fällen zu können, um konfligierende Ansprüche in die richtige Balance zu bringen. Damit bedürfen sie aus der Sicht Hüglis „keiner anderen Ethik als jener, die sie selber zu lehren haben, einer Ethik des umfassenden, auch auf die alltäglichen Situationen bezogenen Diskurses" (ebd. 136). Die damit verbundene Einsicht, dass es Sinn ergibt, das Berufsethos von Lehrpersonen entsprechend als Entscheidungsethos anzusehen sowie die Einsicht der empirischen Schulforschung, „dass es Schulen gibt, in denen es leichter ist, ein guter Lehrer zu sein, als in anderen" (ebd. 137), es mithin unter günstigen äußeren Umständen leichter ist, tugendhaft zu sein, hat die Bedeutung eines übergreifenden *Schulethos* unterstrichen: „Eine Ethik der Pädagogik muss, wenn sie nicht wirkungslos bleiben will, zu einer Ethik nicht nur von Individuen, sondern von ganzen Schulen werden" (ebd.). Dazu gehören besonders soziale Tugenden wie die der Diskursfähigkeit bzw. der Diskursbereitschaft. Das Kohlbergsche Projekt der just community gehört aus Hüglis Sicht unter anderem deshalb zum bisher überzeugendsten Modell für die Umsetzung dieser Einsicht in die Schulrealität, weil es „ein umfassendes Projekt zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit, des Gemeinschaftssinns durch Partizipation an geteilten Normen und zur Entwicklung von Fürsorge und Verantwortung vor allem aber zur Einübung in die Diskursivität selbst" (ebd. 138) darstellt.
Wäre moralische Erziehung der Hauptzweck von Schule, dann wäre aus der Sicht Hüglis eine solche konsequent gelebte und praktizierte Pädagogik der Ethik bereits die eingangs gesuchte *Ethik der Pädagogik*. Da Schule aber weiter gesteckte Ziele verfolgt, stellt sich die Frage, ob sich eine Formel finden lässt – Luhmann und Schorr (1988, 58) sprechen von einer „Kontingenzformel" – in der „Ziel und Zweck des Bildungswesens gefasst und reflektiert werden und in deren Licht Theoretiker und reflektierende Praktiker sich verständlich machen können, was sie tun, und rechtfertigen können, warum sie das, was sie tun, gerade so und nicht anders tun" (Hügli 1999, 138).

doi.org/10.35468/5960-01

Eine solche Kontingenzformel müsste aus der Sicht von Hügli einen Bezug auf ein *letztes Gutes* leisten. Ein solches letztes Gutes ist für ihn erreicht, wenn das Wort ‚gut' in einem *prudentialen Sinn* gebraucht wird, d. h. ‚gut für den Einzelnen' gut, sofern es ‚zu seinem Wohl und Vorteil' gereicht, ‚in seinem Selbstinteresse liegt'. Die Pointe der Moral in diesem prudentialen Sinn liegt für Hügli darin, dass erstens etwas zum Besten für jene ist, denen das moralische Verhalten gilt, „zum Besten aber nicht zuletzt auch – zumindest war dies die Prämisse der Antike – für den moralisch Handelnden selbst" (ebd. 140). „Nur wenn wir bei diesem ‚Guten für mich selbst' angelangt sind, ist auch die Frage nach dem letzten Guten zum Stillstand gekommen, denn es wäre sinnlos zu fragen, ob das, was für mich gut sei, wirklich auch gut sei" (ebd., 140).
Die beiden klassischen Kontingenzformeln des Erziehungswesens: *Vervollkommnung* und *Bildung* haben für Hügli den Vorzug, dass sie genau diesen Bezug zu dem für den Einzelnen Guten ins Zentrum gerückt haben: das für den Einzelnen (durch Bildung erreichbare) Beste ist, sich selbst zu vervollkommnen bzw. ein Verhältnis zu sich selbst und zur Welt zu gewinnen (vgl. ebd.). Pädagogische Ethik hat also guten Grund, sich mit dem prudential Guten zu befassen. Pädagogik ist damit, so Hügli, im Grunde nichts anderes als pädagogische Ethik (III). Dass Pädagogik aber kaum je so verstanden wird und auch sich selbst nicht als pädagogische Ethik verstehen will, „hängt nicht mit der Pädagogik, sondern mit der Ethik selber zusammen" (ebd., 141). Mit dem Paradigmenwechsel innerhalb der neuzeitlichen Ethik ist der Ethik, so Hügli, ihre Leitfrage abhandengekommen, die auch eine Leitfrage für die Pädagogik hätte sein müssen: Was für ein Leben müssen wir führen, um ein gelingendes, geglücktes Leben im Sinne der *eudaimonia* führen zu können? Aus der antiken Strebens- und Willensethik im Sinne einer umfassenden Sorge um sich selbst ist nurmehr eine reine Sollensethik geworden. Pädagogisch geht es seitdem weniger um die Glückseligkeit des zu Erziehenden als vielmehr um die Frage, „wie man den Einzelnen pädagogisch dazu bringen könne, das zu wollen, was er, seiner Pflicht gemäß, auch tun soll" (ebd, 143). Dieser mit den historischen Bedingungen der Moderne erzwungene Funktionswechsel der Moral hat zu einem Ausschluss der Frage nach dem guten Leben, der Glücksfrage geführt und damit auch zu einer „Halbierung" der Ethik für die Pädagogik (vgl. ebd. 142). Ob dieser Paradigmenwechsel wieder rückgängig gemacht werden kann, ist eine ebenso offene Frage, wie die, ob damit der Pädagogik unter der Hand eher ein kontrollorientiertes oder ein autonomieorientiertes Selbstverständnis nahegelegt wird.
Mit dem Titel dieses Sammelbandes „Zur Ethik in pädagogischen Beziehungen" wird pädagogische Ethik vor allem in ihrer Bedeutung als eine *Ethik der Pädagogik bzw. der Pädagog:innen* im Sinne Hüglis aufgerufen. Der Ausdruck *Beziehung* bringt substantivierend und reifizierend auf den Begriff, dass sich Subjekte sowohl handelnd als auch denkend auf die Welt, die Anderen und sich selbst beziehen

doi.org/10.35468/5960-01

können. Die grundlegende Ich-konstitutive Bedeutung von Beziehung für den Menschen wird zumeist als ursprünglich und gegenseitig aus dem Dialogischen emergierend mit Verweis auf Bubers Schrift „Ich und Du“ (1923) begründet (vgl. Buber 2009, 7-136). Umgekehrt wird aus sozialphilosophischer Perspektive das „Unvermögen, sich zu sich selbst, zu anderen und der Welt in Beziehung zu setzen“(Jaeggi & Celicates 2017, 86) mitunter als Entfremdung bezeichnet. Das, von dem man sich entfremdet hat, erscheint in komplizierter, paradoxer Weise immer zugleich ‚eigen‘ und ‚fremd‘ zu sein (vgl. ebd.). Der Ausdruck *pädagogische Beziehung* adressiert das wechselseitige Aufeinander-Bezug-Nehmen von Erwachsenen und Heranwachsenden, wobei das Aufeinander-Bezug-Nehmen in pädagogischen Kontexten aufgrund der vulnerablen, untergeordneten und abhängigen Position der Kinder und Jugendlichen gegenüber den Erwachsenen schon strukturell und damit konstitutiv unter asymmetrischen Bedingungen ungleich verteilter Macht erfolgt: Die Optionen, *ob*, *worauf* und *wie* aufeinander Bezug genommen wird, sind in pädagogischen Kontexten unter den Akteursgruppen ungleich verteilt.

Die ethische Relevanz und Brisanz, die in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung liegt, lässt sich eindrücklich an den Ambivalenzen der Regulation von Nähe und Distanz sowie des intersubjektiven Anerkennungsgeschehens verdeutlichen, die in der Folge der zahlreichen aufgedeckten Fälle gewaltsam aufgezwungener Nähe und sexualisierter Gewalt seit 2010 intensiv diskutiert und verstärkt erforscht werden (vgl. Kowalski 2020, 1ff.). Kowalski reformuliert auf der Folie des strukturtheoretischen Ansatzes zur Professionsforschung (vgl. hierzu Helsper 2004, 77f.) die pädagogische Beziehung im Anschluss an Oevermann (1996, 148) als „widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen“, die von Seiten der Lehrkräfte sowohl individuelle Zuwendung und Fürsorge, als auch eine Orientierung an Distanz und universalistischer Gleichbehandlung notwendig mache (vgl. Kowalski 2020, 48). Nähe und Distanz in der pädagogischen Beziehung stehen offenbar in einer heiklen Spannung: Die Art und Qualität der Beziehungsinteraktionen gilt im internationalen sozialwissenschaftlichen Fachdiskurs als bedeutsam nicht nur für das Engagement, sondern auch für die psychosoziale Entwicklung und den Lernerfolg von Schüler:innen. Positive Beziehungen zu Erwachsenen in Schulen gelten als wichtigster Gelingensfaktor für positive Entwicklungsverläufe (vgl. Pianta et al. 2012). Die (didaktische) Unterrichtsqualität steigt aus der Sicht von Schüler:innen, wenn Lehrkräfte ihre Unterrichtsführung vornehmlich auf der Beziehungsebene gestalten (vgl. Kwok 2017). Die persönliche Zuwendung ist für pädagogische Prozesse des Lernens und der Entwicklung offenbar von fundamentaler Bedeutsamkeit. Lehrkräfte können zu bedeutsamen Begleitpersonen in Kindheit und Adoleszenz werden durch den emotionalen Halt, die Fürsprache und Verlässlichkeit, die sie gewähren (vgl. Kowalski 2020, 2). Eine in diesem Sinne ‚positive‘ Beziehungsgestaltung scheint somit nicht nur

doi.org/10.35468/5960-01

professionell, sondern auch moralisch angemessen bzw. geboten. Ein grundsätzlicher Verzicht auf persönliche Nähe in der pädagogischen Beziehung und eine Idealisierung von sachbezogener Distanz und Begrenzung könne, so Kowalski, keine Lösung der Nähe-Distanz-Problematik darstellen. Mehr noch, er wäre nicht angemessen, denn dies könne bei Kindern und Jugendlichen zu einer gefühlten persönlichen Ablehnung führen und mit Selbstabwertungstendenzen, Selbstexklusion und scheiternden Schulkarrieren einhergehen (vgl. Kowalski 2020, 3). Allerdings bergen Formen der persönlichen Nähe und Zuwendung, des Vertrauens und der Bindung auch ein erhebliches Gefahrenpotenzial. Mit ihnen geht konstitutiv ein Risiko der Entgrenzung einher, denn es besteht immer auch die Möglichkeit der Grenzverletzung, des Machtmissbrauchs, der Ausnutzung des kindlichen Vertrauens und der Instrumentalisierung der pädagogischen Beziehung durch Lehrkräfte. Nähe zu Kindern und Jugendlichen kann auf perfide Weise ausgebeutet und zur Durchsetzung eigener Bedürfnisse ‚benutzt' werden, was die Fälle grenzüberschreitender, übergriffiger, gewaltsam aufgezwungener Nähe und sexualisierter Gewalt in pädagogischen Kontexten belegen (vgl. Kowalski 2020, 2). Die persönliche Nähe zu Kindern und Jugendlichen in der pädagogischen Beziehung bleibt damit grundsätzlich ambivalent. Aus strukturtheoretischer Sicht kann auf emotionale Nähe zu Kindern und Jugendlichen zwar nicht verzichtet werden, sie ist zugleich aber immer auch durch die Lehrkraft zu begrenzen (vgl. ebd., 16). Moralisch gesehen sind bei der Gestaltung pädagogischer Beziehungen sowohl Nähe als auch Distanz geboten, ist jede Form der Grenzüberschreitung verboten, bliebt das Finden des richtigen Maßes zwischen Nähe und Distanz der professionellen Urteilsfähigkeit der Pädagog:innen unter der prudentiellen Maßgabe: ‚gut für den Einzelnen' gut, sofern es ‚zu seinem Wohl und Vorteil' ist, anheimgestellt. Auch das intersubjektive Anerkennungsgeschehen unterstreicht die ethische Brisanz, die in der Gestaltung der pädagogischen Beziehung liegt. Aus der Sicht von Honneth gelangt der Einzelne im Prozess der Individuation nur in Abhängigkeit davon zu einem ungestörten Selbstverhältnis, wie und in welchem Maße ihm von konkreten Bezugspersonen Anerkennung in Form von emotionaler Zuwendung, kognitiver Achtung und sozialer Wertschätzung zuteil wird (vgl. Honneth, 1994, 148). Als intersubjektives Konzept verweist Anerkennung aus der Sicht von Theorien der Anerkennung auf die Bedeutsamkeit eines konkreten Anderen für die Herausbildung und Entwicklung des Selbst: „Diese Entwicklung vollzieht sich in einem Spannungsfeld von unserem ‚Bedürfnis nach Anerkennung und gleichzeitig nach Unabhängigkeit', wobei ‚das andere Subjekt unserer Kontrolle entzogen ist, aber wir es dennoch brauchen' (Benjamin 1990, 215, vgl. auch Schäfer/ Thompson 2010; Benjamin 1990, 2002; Butler 2001)" (Kowalski 2020, 41). Da der Prozess der Subjektwerdung letztlich unabschließbar ist, suchen nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene nach Anerkennung ihrer Person und Leistung durch Andere, (vgl. ebd.), sodass auch in pädagogischen Kontexten begründet

doi.org/10.35468/5960-01

davon ausgegangen werden muss, dass sich dort Subjekte mit einer unterschiedlich ausgeprägten Bedürftigkeit nach Anerkennung begegnen. Dass zum einen die eigene Selbstachtung und Selbstschätzung, das Selbstvertrauen und die psychische Integrität offenbar maßgeblich in der Bestätigung durch und Interaktion mit konkreten Anderen hervorgebracht werden, und zum anderen Anerkennungsverweigerung, Missachtungen und Degradierungen zu starken Beeinträchtigung des Selbstbildes und einem Verlust von Selbstvertrauen führen können, macht aus Sicht von Kowalski die machtvolle, ambivalente Seite des Anerkennungsgeschehens aus (vgl. ebd., 42). Denn auch hier gilt: Die Möglichkeiten der Befriedigung des Bedürfnisses nach Anerkennung sind unter asymmetrischen Bedingungen ungleich verteilter Macht in pädagogischen Beziehungen auch ungleich verteilt, was Machtmissbrauch, Ausnutzung und Instrumentalisierung der pädagogischen Beziehung zur Befriedigung eigener Anerkennungsbedürfnisse möglich macht. Auch hier ist es aus einer moralischen Perspektive allein schon aufgrund der grundlegenden Abhängigkeit des Selbst vom Anderen geboten, pädagogische Beziehungen als Anerkennungsverhältnisse zu gestalten, wobei sich Vorenthaltung, Entzug oder Verweigerung von Anerkennung verbieten. Und auch hier bleibt das Finden des individuell richtigen Maßes und der richtigen Formen der Anerkennung in einem prudentialen Sinn der professionellen Urteilsfähigkeit der Pädagog:innen anheimgestellt. Das wirft die Frage auf, ob und ggf. wie sich denn erkennen lässt, was hinsichtlich des Verhältnisses von Nähe und Distanz aber auch hinsichtlich des intersubjektiven Anerkennungsgeschehens angemessen, unangemessen bzw. das richtige Maß ist.

Der Münsteraner Erkenntnistheoretiker Gabriel geht davon aus, „dass es objektiv bestehende moralische Werte gibt, die wir erkennen können“ (Gabriel 2020, 48). Er unterscheidet in seinem jüngst vorgelegten moralphilosophischen Entwurf eines „neuen moralischen Realismus“ (ebd., 329) zwischen *moralischen Tatsachen* und *nichtmoralischen Tatsachen*. Bei moralischen Tatsachen handelt es sich um etwas, das Menschen tun bzw. unterlassen sollen. Sie werden als Aufforderungen, Empfehlungen und Verbote artikuliert. Demgegenüber stellen nichtmoralischen Tatsachen keine direkten Ansprüche an uns (vgl. ebd., 12f.). Angesichts der täglichen moralischen Herausforderungen, universale Werte auf konkrete, unübersichtliche Handlungssituationen anzuwenden, schließt Gabriel an einer Grundlage der Aufklärung an, die auf dem Gedanken beruht, „dass wir in Wirklichkeit meistens wissen, was eine Situation moralisch von uns fordert“ (ebd., 19).

Der Mensch, so Gabriel, sei weder von Natur aus gut noch von Natur aus böse, sondern von Natur aus frei. In moralischen Dingen bedeute Freiheit, „dass wir das Vermögen haben, das Richtige und das Falsche zu tun“ (ebd., 99). Die Liste moralischer Selbstverständlichkeiten, d.h. das Wissen darum, was wir Menschen als solchen schulden und was wir angesichts der Tatsache, dass wir alle Menschen sind, tun bzw. unterlassen sollten (vgl. ebd., 330) sei größer als man gemeinhin

doi.org/10.35468/5960-01

denke (vgl. ebd., 154f). Ethische Dilemmata hält Gabriel demgegenüber für seltene Härtefälle, für deren Bewältigung klare moralische Einsichten aus anderen Situationen benötigt werden, an denen man sich moralisch orientieren könne. (vgl. ebd., 19).
„Moralischen Fortschritt", d. h. besser zu erkennen was wir tun bzw. unterlassen sollen, hält Gabriel für möglich. Im Hintergrund steht dabei die Überlegung, dass jede konkrete Handlungssituation, die moralisch bedeutsam ist, aus einer komplexen Anordnung nichtmoralischer Tatsachen und moralischer Selbstverständlichkeiten besteht (vgl. ebd., 328), wobei durch die Komplexität der Handlungssituation aber auch durch Manipulation etc. moralische Tatsachen verdeckt sein können. Die ‚Weisheit' des von ihm vertretenen ‚neuen moralischen Realismus' bestehe nun darin, „die nicht moralischen Tatsachen mit den bisher bekannten moralischen Selbstverständlichkeiten ins richtige Verhältnis zu setzen" (vgl. ebd., 329). So könnten bisher teilweise verdeckte moralische Tatsachen entdeckt und moralischer Fortschritt erzielt werden. Um ein Beispiel zu nennen stellt Gabriel heraus, dass Kinder zu Erziehungszwecken zu schlagen, schon 1880 moralisch unzulässig war, auch wenn es vielen 1880 schwerer gefallen sein mag, dies einzusehen. Der Fehler in der Vergangenheit bestand für Gabriel unter anderem darin, „dass die nicht moralischen, psychosozialen Tatsachen körperlicher Züchtigung teilweise verborgen waren, sodass die moralische Urteilsfähigkeit der Akteure eingeschränkt war, weil sie von falschen, teilweise aus religiöser Überlieferung stammenden Überzeugungen ausgingen – wobei viele Eltern, die ihre Kinder körperlich züchtigten, sicherlich ein schlechtes Gewissen hatten, das sie mittels einer unhinterfragten Überlieferung nur teilweise verdrängen konnten" (ebd., 182f.). Manche moralischen Fehler werden aus Gabriels Sicht begangen, weil die Akteure die nichtmoralischen Tatsachen nicht erkennen.
Um zu besseren Einsichten darüber zu gelangen, was aus moralischen Gründen zu tun bzw. zu unterlassen ist, bedarf es deshalb disziplinübergreifender Kooperationen und Denkformate, in denen alle Gesprächspartner:innen die Erkenntnisse der anderen ernst nehmen und in ihre Sprache übersetzen, um gemeinsam moralische Tatsachen, die teilweise verdeckt waren, aufzudecken (vgl. ebd., 21f.). Dies setze allerdings erstens voraus, dass man anerkennt, dass rationales, systematisches, ergebnisoffenes und fallibles Nachdenken der beste Weg ist, um Auskunft darüber zu erhalten, was wir aus ethischen Gründen tun bzw. unterlassen sollten (vgl. ebd., 343). Auf individueller Ebene setze dies zweitens eine ethische Ausbildung voraus im Sinne des Einübens in diszipliniertes, rationales Nachdenken und vertiefte transdiziplinäre Reflexion (vgl. ebd., 329ff.).
Wie bedeutsam die weitere Aufklärung sowohl durch empirische Forschung als auch durch interdisziplinäre Reflexion ist, um weitere verdeckte moralische Tatsachen zu entdecken, kann nicht zuletzt anhand der Studie von Kowalski beispielhaft verdeutlicht werden, die im Kontext der grundlegenden Brisanz und

doi.org/10.35468/5960-01

Ambivalenz von persönlicher Nähe in pädagogischen Beziehungen zeigen kann, „dass sowohl der Diskurs um entgrenzte Nähe in pädagogischen Kontexten als auch der Diskurs um die Etablierung von Schutzkonzepten, die dazu beitragen sollen, pädagogische Räume zu sicheren Räumen für Kinder und Jugendliche zu machen (…) unbedingt zu ergänzen ist um eine habitustheoretische Perspektive" (Kowalski 2020, 517). Die Erkenntnis, „dass auch Lehrkräfte Anerkennungsdefizite in das schulische Setting einbringen, hohe emotionale Anerkennung von ihren Schülerinnen und Schülern fordern oder gänzlich unrealistische Erwartungen nach einer Anerkennung und Spiegelung des Selbst im schulischen Feld haben" (ebd., 518), unterstreicht die Notwendigkeit, „auch die individuellen Dispositionen d. h. den berufsbezogenen Habitus der einzelnen Lehrkraft und deren Wirken im schulischen Feld zu berücksichtigen" (ebd.).

In den im vorliegenden Band versammelten Beiträgen beleuchten die Autor:innen Fragen der „Ethik in pädagogischen Beziehungen" aus unterschiedlichen Disziplinen mit je unterschiedlichen Perspektiven und theoretischen Ausgangspunkten und tragen damit dem Anliegen Rechnung, dass wir ethischen Fragen in pädagogischen Kontexten in einer in steter Veränderung begriffenen Welt nur mit dem unabschließbaren Bemühen um ständige theoretische und empirische Aufklärung in inter- und transdisziplinärer Reflexion begegnen können.

In ihrem Beitrag *Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben?* arbeitet **Annedore Prengel** in einer kursorischen Auseinandersetzung mit philosophischen und ethischen Perspektiven heraus, dass bisher eine tatsächliche pädagogische Ethik im Sinne einer angewandten Ethik nicht existiere, wobei verschiedene Diskurse gegen Ungleichheit und Ausschluss von Menschen sich allerdings auf einen gemeinsamen ethischen Kern – die in verschiedensten Hinsichten zu realisierende und menschenrechtlich verankerte Anerkennung von Pluralität – bezögen. In ihr verbinde sich Individual-, Sozial- und Institutionenethik mit einer universell-gruppenübergreifenden Konzeption der Anerkennung aller Menschen entlang klarer demokratisch-menschenrechtlicher Maßstäbe. Eine so verstandene Anerkennung des Vielfältigen sei weder unverbindlich noch beliebig. Sie könne im Gegenteil der verbindlichen Festlegung von Prinzipien einer pädagogischen Ethik dienlich sein. Vor diesem Hintergrund stellt Prengel sieben Prinzipien für eine pädagogische Ethik zur Diskussion und führt in die „Reckahner Reflexionen" als zwischen Theorie und Praxis entwickelte Leitlinien für eine pädagogische Ethik ein. Diese konzentrieren sich auf die Beziehungsebene und konkretisieren damit ethische Leitlinien für das Wie des Aufeinander-Bezug-Nehmens.

Wie kann der angemessene Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik gestaltet werden? Diese Frage beleuchtet **Rolf Göppel** in seinem Beitrag *Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen* chronologisch in vier Etappen.

doi.org/10.35468/5960-01

Ausgehend von der Feststellung, dass die Psychoanalytische Pädagogik der ethisch-idealistischen Tradition der Pädagogik sensu Rousseau, Kant, Herbart und Schleiermacher immer schon eher skeptisch gegenüberstand, kontrastiert Göppel vier verschiedene Phasen der sogenannten Psychoanalytischen Pädagogik, einer Fachrichtung innerhalb der Pädagogik, die die Lehren Sigmund Freuds auf ihre pädagogische Relevanz hin befragt, mit einem fiktiven ethischen Imperativ, den man einer ethisch-idealistischen Pädagogik unterstellen könnte. Dem stellt er erstens einen ethischen Imperativ gegenüber, den er den Schriften Sigmund Freuds entnimmt. Freud betrachtet Moralität eher als ein Naturphänomen, in dessen Lichte die Aufgabe der Erziehung als der herausfordernde Weg zwischen der Scylla des „Gewährenlassens" und der Charybdis der „Versagung", einem schmalen Grat also zwischen Kulturanpassung und Triebbeherrschung erscheinen lässt. Die märchenhaft-wundersam anmutenden pädagogischen Experimente Aichhorns und Bernfelds in Oberhollabrunn und Baumgarten verweisen zweitens imperativisch darauf, aus einer veränderten Grundhaltung und Einstellung der Freundlichkeit und des Respekts heraus Macht, Herrschafts-, und Durchsetzungserfahrungen von Jugendlichen zu durchbrechen sowie undurchschaute eigene Kindheitserfahrungen zu überwinden. Die im Rahmen der antiautoritären bzw. der Antipädagogik wiederbelebte und wiederpopularisierte Psychoanalytische Pädagogik fordert imperativisch die Enthaltung von jedweder erzieherischen Ambition und fordert stattdessen sensible, respektvolle und zugewandte Beobachtung und Begleitung von Jugendlichen. Schließlich fordern in jüngster Zeit Autoren wie Winterhoff und Ahrbeck mit Bezug auf psychoanalytische Überlegungen in unterschiedlich alarmistischer Weise die Rückkehr zu Disziplin, Autorität und das Setzen von Grenzen. Mit Rekurs auf psychoanalytische Argumentationen, so scheint es, lassen sich vielfältige, unterschiedliche und bisweilen konträre Positionen auf dem Spektrum zwischen „Erziehungsfuror" und „Erziehungsvergessenheit" beziehen.
Aus der Perspektive einer advokatorischen Ethik, der es um die verantwortungstheoretische Frage nach den moralisch gebotenen Pflichten der Mündigen gegenüber den Unmündigen geht, befasst sich **Micha Brumlik** in seinem Beitrag *Philosophische Ethik und Pädagogik*. Hier präzisiert er zunächst den Verantwortungsbegriff und macht deutlich, dass die Fähigkeit zur Dankbarkeit als Basis jeder moralischen Motivation nur in respekt- und vertrauensvollen pädagogischen Beziehungen entstehen könne. Die vor einigen Jahren programmatisch unter dem Titel „Lob der Disziplin" angestoßene Debatte um Autorität gehe von einem fragwürdigen Disziplinbegriff aus und berufe sich zu Unrecht auf Kant als Kronzeugen für Zwang in der Erziehung. Als mit Würde begabte Wesen fallen Kinder von Geburt an nach Kant unter das Instrumentalisierungsverbot. Eine moralisch begründete und akzeptable Forderung nach bedingungsloser Unterwerfung könne es nach Kant, so stellt Brumlik klar, nicht geben. Die Unterweisung in Moralität müsse auch und gerade nach Kant ohne Strafe und Sanktion auskommen.

doi.org/10.35468/5960-01

Einen islamisch-westlichen Dialog über den Vergleich ausgewählter bildungstheoretischer Bezüge bieten **Khosrow Bagheri Noaparast** und **Imranali Panjwani** an. Die beiden Autoren bestimmen in ihrem Beitrag *Islamic Social and Moral Education: A Comparative Study with the Western View* zunächst Spezifika der islamisch-sunnitischen Sozialpädagogik auf der Basis einer Analyse ausgewählter Schriften von Bin Abi Talib (599-661), einer zentralen Figur des frühen Islam. Als Grundsätze islamischer Sozialpädagogik werden eine göttliche Orientierung sowie ein anzustrebendes wie zu gewährleistendes Leben in Würde und Freiheit benannt. Würde und Freiheit werden dabei als universal und inklusiv – also als religionsübergreifend und menschheitsgemeinsam – rekonstruiert. Unter diese Prinzipien subsumieren die Autoren drei Aspekte der islamischen Sozialerziehung: den Schutz und die Förderung der Individualität, eine kritische und zeitaktuelle Auseinandersetzung mit (religiösen) Traditionen sowie die Überwindung der ontologischen Selbstbezogenheit des Individuums. Diese drei Aspekte werden jeweils differenziert und argumentativ zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die Rekonstruktion islamischer Sozialerziehung wird zu Perspektiven des britischen Bildungstheoretikers Colin Wringe und Aspekten der pädagogischen Rezeptionen der Hermeneutik des Subjekts von Michel Foucault ins Verhältnis gesetzt. Hierüber werden gemeinsame Perspektiven auf Ziele bzw. Paradigmen der Sozialerziehung herausgestellt: Individualität und Chancengleichheit, Wertschätzung und gleiche Rechte, die Einheit von Pflichten und Interessen sowie der Respekt vor der Autonomie des Subjekts. Ausgehend von diesen Perspektiven wird eine ethisch-moralische Schlüsselposition der Lehrkraft bestimmt und entfaltet. Mit ihrem (teils historisch) vergleichenden Beitrag bieten die Autoren eine synthetische Lesart islamischer Sozialerziehung jenseits der Konstruktion eines Anderen an, der vermeintlich "westlichen Werten" und Errungenschaften wie Liberalität, Demokratie und Menschenrechten konträr gegenübersteht.

Nicole Balzer analysiert in ihrem Beitrag *Verschiedenheit und Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung* den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur Frage der pädagogisch-ethischen Kategorie der Anerkennung. In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Autor:innen untersucht sie dabei grundlegende Bezugnahmen auf Gleichheit und Verschiedenheit. Im ersten Teil des Beitrages werden Positionen, u.a. die Perspektive Prengels, rekonstruiert, die Gleichheit aus der Perspektive der Verschiedenheit fassen würden und die Prämisse der Anerkennung der Verschiedenheit von Menschen zum zentralen Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen erklären würden. Demgegenüber befasst sich der zweite Teil mit Autor:innen, die einerseits den Fokus auf Verschiedenheit dahingehend problematisierten, dass dadurch im pädagogisch-praktischen Vollzug Differenzen wahrscheinlicher erzeugt und verstetigt werden würden. Andererseits trete beispielhaft insbesondere Stojanov für eine Vorstellung von Gleichheit losgelöst von Verschiedenheit zur Begründung von Anerkennung

doi.org/10.35468/5960-01

ein. Im Ergebnis ließen sich im Diskurs jeweils Sichtweisen finden, die auf die Bedeutsamkeit von Verschiedenheit wie Gleichheit hinweisen würden. Vor diesem Hintergrund sei eine Engführung auf Verschiedenheit kritisch zu hinterfragen.
Die umfassende Sicherung der Menschenwürde für Kinder und damit einhergehende Fragen der historischen Herleitung, juristischen Begründung und praktischen Umsetzung bilden den Schwerpunkt der Überlegungen von **Lothar Krappmann**. In seinem Beitrag *Über die Würde des Kindes in Erwachsenen-Kind-Beziehungen – eine kinderrechtliche Perspektive* skizziert er einführend in einem historischen Rückblick, dass Kinderrechte anfangs Schutzrechte, im Krisenfall jedoch keine Freiheitsrechte im Sinne der aktiven Gestaltung des eigenen Lebens waren. Vielmehr wurden dem Staat und den Eltern verbrieft, entscheiden zu können, was für und im Sinne der Kinder angemessen sei. Begründung dafür sei die Annahme gewesen, dass Kinder in unterschiedlichem Maße nicht ausreichend über Kompetenzen verfügen würden, um angemessen zu entscheiden. Im Zuge der Erstellung der Kinderrechtskonvention hätten dann alleinig Jurist:innen die Frage nach der zu beachtenden Würde der Kinder als Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft aufgeworfen. Beantwortet wurde dies dann einerseits mit spezifischen Bezugnahmen in konkreten Handlungsfeldern der Konvention auf den Anspruch der Kinder auf die Achtung ihrer Würde, ohne allgemein auf das Gebot zu verweisen. Als Kompromiss zwischen dem allgemeinen Verweis und der Annahme der unzureichenden Kompetenzen von Kindern entstand dann andererseits das Recht auf Gehör für Kinder bei allen sie betreffenden Fragen. Für Krappmann verweist dies indirekt auf die allgemeine Achtung der Würde. Für die praktische Umsetzung arbeitet er als zentral heraus, dass angemessene Gespräche mit Kindern zu führen seien. Bei diesen hätten Kinder Anspruch auf umfängliche Information und Assistenz bei der Entscheidungsfindung sowie Achtung ihrer Meinungen. Stellvertretende Entscheidungen dürften nur bestmöglich im Sinne des Kindeswohls getroffen werden. Institutionen für Kinder benötigten dafür Regelwerke, die Mitsprache, Mitgestaltung und Wege der Einspruchnahme regelten. Abschließend betont er, dass achtungsvolle Gespräche – hier zwischen Erwachsenen und Kindern – als Weg der Realisierung der Menschenwürde für Kinder sowohl entwicklungsförderlich wirken als auch grundsätzlich eine Existenzbedingung für menschliche Koexistenz darstellten.
Reiner Anselm betrachtet in seinem Beitrag *Pädagogisches Handeln in der Schule aus der Perspektive der evangelischen Ethik*. Das Moderne und Innovative am Engagement der Reformatoren hinsichtlich des Ausbaus und der Aufwertung der Schulbildung liegt für ihn in der dabei vertretenen Verbindung von Freiheit, Bildung und Bindung, d.h. der in Luthers Freiheitsschrift sich andeutenden Umstellung einer Ausrichtung des Handelns von Christen an der individuellen Einschätzung entlang des Vorbilds Christi. Dieses stehe einer bloßen Eingliederung in starre Normen gegenüber. Die Freiheit einer Bildung, die Christus den Einzelnen

doi.org/10.35468/5960-01

ein-bilde, motiviere den Christenmenschen zu einem eigenständigen Handeln im Sinne einer gebildeten Freiheit, die sich an Christus als Vorbild binde und sich an den Bedürfnissen des Nächsten orientiere. Das hier skizzierte Bildungsverständnis, das einen Zusammenhang zwischen Freiheit, Bildung und Bindung derart herstellt, dass sich der/die einzelne aus dem Bewusstsein der eigenen Freiheit heraus für das Engagement in der Gemeinschaft entscheiden kann, werde in der deutschen Aufklärung zwar nicht aufgegeben, mit der Fokussierung der Subjekte im Bildungsprozess aber brüchig. Wo die Vermittlung von Freiheit und Gemeinsinn nicht mehr durch einen Gottes- und Versöhnungsgedanken gesteuert und tradiert werde, sei Bildungspolitik versucht, diese Vermittlung über staatliche Vorgaben erreichen zu wollen und laufe dabei, wie Anselm am Beispiel der Kompetenzorientierung zeigt, Gefahr, hinter das reformatorisch angeregte Bildungsziel der Aufklärung zurückzufallen: Das Ethos von Bildungsprozessen verändere sich nachhaltig und unterminiere und zerstöre dabei die Ethik des pädagogischen Handelns. Anselm argumentiert, dass ethisches Handeln im Sinne freier, verantwortlicher und potenziell fehlbarer Entscheidungen auf der Grundlage gebildeter Intuitionen durch Kompetenzorientierung, verbunden mit Digitalisierung zunehmend überflüssig und unmöglich gemacht werde. Das Prinzip der Verantwortung werde durch das Prinzip der Funktion ersetzt. Demgegenüber gehe es um die Bildung einer freien und aus Verantwortung handelnden Persönlichkeit, die zu einem Handeln *vor* Gründen in der Lage sei, d.h. auf ihr Handeln angesprochen werden und dieses rechtfertigen könne. Dieses anzuleiten sei der Fokus ethischer Bildung aus evangelischer Perspektive.

Dass Erziehung ein Teil der biologischen Bestimmung des Menschen, mehr noch, die pädagogische Beziehung Kern aller Pädagogik sei, begründet **Joachim Bauer** in seinem Beitrag *Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog* auf der Grundlage neurowissenschaftlicher Einsichten. Dabei geht Bauer nicht davon aus, dass die Auswertung von Hirnscans über bestimmte pädagogische Herangehensweisen entscheiden könnte, doch müssten Pädagoginnen und Pädagogen die Prinzipien ihrer Arbeit in interdisziplinären Dialogen durchaus immer wieder auf den Prüfstand stellen. Zwischenmenschliche Beziehungserfahrungen seien, so Bauer, deshalb von so zentraler Bedeutung, weil sie nicht nur Gene aktivieren und inaktivieren, sie formen auch die neuronalen Schaltkreise des Gehirns und bilden eine unabdingbare Voraussetzung für die Herausbildung eines kindlichen Selbst. Mit Blick besonders auf die Vorschulzeit ließen sich zwei pädagogische Phasen unterscheiden: die ersten 18-24 Monate sowie die Zeit vom 3. bis zum 5. Lebensjahr. Es zeige sich, dass Kinder in den ersten 24 Lebensmonaten einer interaktiven Beziehungsgestaltung im Modus situativ-kontingenter Spiegelung und Resonanz durch Bezugspersonen bedürfen, damit ein Selbst grundgelegt und entwickelt werden könne. Dieses sei jedoch keine fixierte Größe, so Bauer, sondern eher ein Fluidum, das sich unter inneren und äußeren Einflüssen lebens-

doi.org/10.35468/5960-01

lang entwickle und verändere. Ab etwa dem dritten Lebensjahr etablierten sich im Gehirn des Kindes Netzwerke, die den Unterschied zwischen erlebtem Selbst und Nichtselbst jetzt zunehmend deutlich markierten, was die psychologische und neurobiologische Bedeutung der sogenannten Trotzphase begründe. Diese Netzwerke, die auch zur Selbstbeobachtung und Kontrolle von Impulsen befähigten, bildeten sich, so Bauer, aber nur dann, wenn das entsprechende Verhalten im Rahmen von sozialen Beziehungen eingeübt werden könne. Auch das Motivationssystem des Gehirns lasse sich offenbar durch nichts besser aktivieren, als durch das Erleben sozialer Akzeptanz und die Erfahrung als Person „gesehen" zu werden. Beziehungsorientiert zu unterrichten, fordere Lehrkräften eine Balance aus Empathie und Führung ab und eine Resonanz, die die Möglichkeit beinhalte, eigene Gedanken Gefühle und Einschätzungen äußern zu dürfen und zu erleben, dass diese mit Interesse gehört würden.
In seinem Beitrag *Unterrichten ohne Ethos?* schließt **Fritz Oser** qualitativ ausdifferenzierend an seinen Arbeiten aus den 1990 er Jahren zum Konzept des prozeduralen Ethos für Lehrpersonen an, die 1998 in dem Buch „Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs" dargelegt wurden. In seinem Konzept prozeduraler Moralität sei das moralisch Richtige nicht von außen festgelegt, sondern entstehe im Prozess des „runden Tisches" durch Herstellung einer Balance zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit. Zwar beziehe sich Ethos erstens auf die Frage, wie Menschen mit Menschen umgehen und gehöre zweitens zum Ethos Moral (Verantwortung und Fürsorglichkeit) und Wille, der auf das geistige und körperliche Wohl der Schülerinnen und Schüler gerichtet sei. Auch hat Ethos in Osers Konstrukt neben professionsethischen Regeln immer etwas mit Verfügbarkeit (availability), Zuständigkeit (entitlement), Haftung (accountability) zu tun. Um Ethos aber genauer zu bestimmen, schlägt Oser vor, zu prüfen, was es heiße, kein Ethos zu haben. Diese Überlegung spielt er anhand des Beispiels von Oberstufenlehrer B. durch, der angefragt wird, einem Problemschüler ein Empfehlungsschreiben für eine Lehrstelle zu geben. Im Lichte dreier ausgewählter Entscheidungstypen nach Zutavern, der Vermeidung, der Delegierung und der Alleinentscheidung illustriert Oser, was es heißt, kein Ethos zu haben. Dabei zeige sich, dass die drei brüchigen Formen des Nicht-Ethos-Habens auf dem Bewusstsein der Person basieren, dass es notwendig wäre, einzugreifen und zu handeln. Wer vermeide, delegiere usw. wisse im Grunde, dass bzw. was zu tun sei. Bezogen auf den Lehrberuf scheint es allerdings so, als sei Ethos eine komplexe berufliche Begleiterscheinung von Lehrkompetenzen vielleicht sogar eine neue Kompetenz für sich selbst, nämlich diejenige, „Notwendigkeiten pädagogischer Unterstützung zu erkennen und schwierige Situationen engagiert zu verändern". Entsprechend erscheinen Oser Kompetenzmodellierungen, wie wir sie bei PISA unter TEDS-M für Schüler:innen bzw. für Lehrkräfte kennen, insofern unvollständig,

doi.org/10.35468/5960-01

als ihnen ein entscheidendes professionelles Merkmal, eine Kompetenz im Sinne einer prozeduralen Moral eines „sense of necessity" bislang fehle.
Mit *Anerkennung als didaktischer Kategorie* befasst sich **Britta Ostermann** in ihrem Beitrag. Unter Bezug auf Elias und Mead stellt sie heraus, dass sich die Menschwerdung grundsätzlich in und durch Beziehungen vollzieht. Weiter legt sie dar, dass deren Qualität bedeutsam für die physische, psychische, soziale und kognitive Entwicklung sei. Anerkennung könne in diesem Rahmen als Qualitätskriterium für Beziehungen betrachtet werden, die eine gelingende Konstitution von Identität und Selbstbewusstsein befördere. Bezogen auf die erziehungswissenschaftliche Diskussion im Anschluss an Prengel einerseits und Ricken/Balzer andererseits stelle Anerkennung allerdings eine differenziert zu betrachtende Kategorie dar. Ostermann analysiert in einem nächsten Schritt die didaktische Diskussion und sieht (anerkennende) Beziehungen in verschiedenen theoretischen Ansätzen als relevant verortet. Nicht zuletzt in der Heuristik des didaktischen Dreiecks ließe sich Anerkennung unter Rückgriff auf Reusser als Merkmal förderlicher Lernbeziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden verstehen. Abschließend unternimmt die Autorin einen Praxisexkurs in das Feld didaktischen Handelns und legt am Beispiel des schulbezogenen Ansatzes der Restorative Practice nahe, dass einzelne Schulen in diesem Rahmen bereits Wege hin zu einer anerkennenden Schulkultur gingen.
In seinem Beitrag *K(l)eine Pädagogik der Fülle. Zum Zusammenhang von Lernen, Relationalität und Spiritualität* macht sich **Tobias Künkler** daran, die These, nach der eine Ethik pädagogischer Beziehungen bei epistemologischen und ontologischen Fragen ansetzen und Immanenz überschreitend, sich offen für Spiritualität zeigen sollte, zu plausibilisieren. Dies entfaltet er kontrastiv in der Gegenüberstellung der Autoren Charles Taylor und Parker J. Palmer. Ein Theoriediskurs, der versucht, über den Begriff der Relationalität individualtheoretische Deutungen des Subjekts zu überwinden, muss vor diesem Hintergrund aus Künklers Sicht als reduktionistisch markiert werden. Denn dadurch werden systematisch mögliche teleologische Perspektiven (Ziele) dethematisiert sowie die Unterscheidung zwischen gut, besser und schlecht, weil damit davon ausgegangen wird, streng zwischen Werten und Tatsachen unterscheiden zu müssen. Ein so geführter Theoriediskurs verbleibt ganz im deskriptiv-analytischen Modus. Demgegenüber macht Künkler zunächst im Anschluss an das Konzept der Fülle des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor geltend, dass das Selbst und das Gute unentwirrbar miteinander verflochten seien, weshalb die rein deskriptiv-analytische Trennung von Werten und Tatsachen Formen der unmittelbaren Gewissheit als Realitätserfahrung ausblenden würde. Stattdessen ermögliche eine Offenheit für Transzendenz eine Orientierung an der Fülle, d.h. einem Rahmen des Erlebens, der eine bestimmte moralisch-spirituelle Form aufweist, die verbunden ist mit dem Erleben von Tiefe und Reichtum und einem Bild davon, was als gut, un-

doi.org/10.35468/5960-01

versehrt, richtig und angemessen gelten kann. Angesichts der mit dem säkularen Zeitalter einhergehenden Gleichzeitigkeit von Engagement und Distanziertheit bedürfe es eines guten Lernens, das „einen Orientierungssinn in der Topographie der moralisch-spirituellen Landkarten" ausbildet und im Dialog mit verschiedenen Varianten der Fülle steht. Ganz anders geht Palmer vor, der den jesuanischen Wahrheitsanspruch als relationales Verständnis von Wahrheit interpretiert, das als persönlich, reziprok transformativ und gemeinschaftlich charakterisiert wird. Palmer verortet Fülle – so Künkler – in Beziehungen bzw. der Fähigkeit sich auf Beziehungen einzulassen. Eine pädagogische Ethik verweist dies somit neben epistemologischen Fragen auf Fragen der Haltung von Pädagog:innen in der pädagogischen Interaktion, insbesondere auf die von der Psychoanalytikerin Benjamin formulierte Spannung zwischen Eigenständigkeit und Angewiesenheit. Diese verlange Pädagog:innen ab, ihre Verwobenheit, das Risiko stärkerer Verletzbarkeit und die Integrität des anderen anzuerkennen. Offenheit für Spiritualität bilde hierfür eine Grundlage.

Aus soziologischer Perspektive zeichnet **Diana Lindner** in ihrem *Beitrag Optimierungsdruck – spätmoderne Formen der Subjektivierung und die Frage der Autonomie* nach, welche kapitalistisch-determinierten Orientierungen, Praktiken und Mechanismen in der aktuellen Gesellschaft Subjekte zu einer Selbstoptimierung im Dienste marktwirtschaftlicher Effizienz und Effektivität drängten. Durch eine Politik, die mehr Marktfreiheit auf Kosten eines die subjektive Entfaltungsfreiheit sichernden Sozialstaates präferiert, und ein damit zusammenhängendes Leitbild, das mehr Eigenverantwortung als natürliche Lebensanforderung und Qualitätsprüfung für Menschen propagiere, würden zum einen Menschen vom eigentlichen Sinn ihres Daseins entfremdet und zum anderen Sinnkrisen zunehmen. Vertiefend analysiert sie diese Entwicklungen ausgehend von theoretischen und empirischen Arbeiten aus den Bereichen der Subjektivierungs- und Aktivierungsforschung (Arbeit, Gesundheit, Lebenslanges Lernen). Als Zuspitzung dieser Beobachtungen könne von einer Tendenz der eigenverantwortlichen Optimierung aller Lebensbereiche mit entsprechendem Folgen für die Sinnstiftung und Gesundheit der Subjekte ausgegangen werden. Der Beitrag schließt mit einer Reflexion über das Verhältnis der vorgestellten Subjektivierungslogiken hin zu einer maximierten Selbstoptimierung und der Ethik pädagogischer Beziehungen. Pädagogische Ethik müsse ausgehend von vorliegenden Analysen einen Beitrag leisten, der kapitalistisch induzierten Selbstoptimierungszwängen entgegenträte und tatsächlich die Entfaltung subjektiver Freiheit in gesellschaftlich-solidarischer Weise befördere.

In seinem Beitrag *Pädagogische Beziehung und Demokratielernen* setzt sich **Peter Fauser** mit der Frage auseinander, in welchem Verhältnis die Qualität pädagogischer zur Qualität demokratischer Beziehungen steht. Im Kern entfaltet er dazu seine These, dass Verstehen wie Verstanden werden gleichermaßen von zentraler

doi.org/10.35468/5960-01

Bedeutung für beide Beziehungsbereiche sei. Als in diesem Kontext besonders bedeutsam erläutert er im ersten Schritt das „verständnisintensive Lernen“ sowohl hinsichtlich dessen strukturellen als auch prozessualen Charakters. Im Anschluss an Nussbaum arbeitet er die Bedeutsamkeit von Emotionen beim Lernen heraus, die einen dem Lernprozess vorgelagerten Deutungsrahmen eröffnen würden, der förderlich wie hinderlich sein könne. Mit Decy und Ryan verweist er auf die mit dem Lernen einhergehende Erfahrung, sich als autonom und zugleich als eingebunden erleben zu können. Demokratische Beziehungen hätten hier eine geteilte Grundlage mit pädagogischen Beziehungen. Im nächsten Schritt widmet sich Fauser aus der analytischen Perspektive Himmelmanns – Demokratie sei zugleich Regierungs-, Lebens- und Gesellschaftsform – der demokratischen Verfasstheit von Schule. In seiner Reflexion auf schulische Praxis als Beispiel eines überschaubaren demokratischen Gemeinwesens wird deutlich, dass sich im Verhältnis der Dimensionen zueinander wie auch bei der Qualitätsentwicklung im Einzelnen ein hoch heterogenes Bild zeigt. Bilanzierend ergäbe sich hier ein drängender Auftrag, da in einer Demokratie Schulen mit demokratisch orientierten Beziehungen einen wichtigen Beitrag zu deren Fortbestehen leisteten. Demokratische wie pädagogische Beziehungen basierten dabei jeweils auf der gleichen Grunderfahrung – des Wechselspiels zwischen Verstanden werden und Verstehen, womit der Gestaltung anerkennender und auf Mündigkeit zielender pädagogischer Beziehungen eine besondere Bedeutung zukomme.

In ihrem Beitrag *Medienethik praktisch – (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel* analysiert **Nina Köberer** die Beziehung zwischen Ethik und Bildung im Allgemeinen und die Frage einer praktisch orientierten und wirksamen Medienethik im Besonderen. Eingangs macht sie deutlich, dass im Zuge der Digitalisierung aller Lebensbereiche Medien für Kinder und Jugendliche nicht nur der Information und Kommunikation dienten, sondern starken Einfluss auf Sozialisation und Identitätsentwicklung nehmen würden. Für die Medienethik arbeitet sie in diesem Kontext heraus, dass diese sowohl eine Steuerungsfunktion bezüglich der Verantwortungsverteilung im Mediensystem als auch eine Reflexionsfunktion bezüglich der Strukturiertheit dieses Systems und des dortigen Handelns auf Basis von medienethisch zu entwickelnden und zu begründenden Normen innehätte. Die Wirksamkeit medienethischer Perspektiven hänge dabei von der freiwilligen Verantwortungsübernahme und Handlungsbereitschaft aller Beteiligten als mündige Subjekte ab. Hier liege die Verbindung zur Medienbildung, deren inhaltliches Programm sich auf eine Medienethik gründe, die im Anschluss an Kant und Klafki auf Mündigkeit als Ziel, Prozess und Ergebnis von Persönlichkeitsentwicklung abstelle. Mündigkeit umfasse dabei sowohl Urteils- als auch Handlungsfähigkeit. Abschließend verweist die Autorin auf die Notwendigkeit einer pädagogischen, beziehungsförmigen Bearbeitung auch des Umgangs mit Medien, da eine

doi.org/10.35468/5960-01

gelingende Persönlichkeitsentwicklung ohne ein Gegenüber, das bei der Reflexion von Perspektiven und Handlungen unterstützt, nur schwer gelingen könne.
In seinem Beitrag *Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte anstelle von Beziehungen zu sprechen* argumentiert **Michael Winkler** aus einer Position, die sich einem beziehungspädagogisch geformten Blick verweigert. Dabei reklamiert er, dass Beziehungen zwischen Personen zwar wichtig seien, sich aber systematisch weder als Spezifikum von Erziehung begreifen ließen noch ethisch für die Bewertung oder Organisation pädagogischer Handlung taugten. Als Topos der Sozialen Arbeit, wo Beziehungsarbeit als fundamentale Handlungstechnik verstanden werde, kläre der Begriff nichts und helfe praktisch nicht weiter. Beziehung gelte in der Pädagogik dauerhaft als Leitmotiv und sei in jüngster Zeit wieder dominant geworden. Der hohe per se oft unreflektiert als gut gewürdigte Stellenwert von Beziehungen in der Pädagogik, ihre erfolgreiche Ausbreitung etwa in der Sozialen Arbeit sei problematisch, weil mit ihr ein Verschwinden von Pädagogik verbunden sei. Pädagogik mache sachliche wie ethische Einwände geltend und prüfe Konzepte theoretisch und kritisch, weil Erziehung immer reflexiv kontrolliert sein müsse. Pädagogisches Handeln unter dem Leitmotiv der Beziehung entziehe sich demgegenüber solcher pädagogischer Reflexivität. Es könne auf eigene Vorteile gerichtet sein, weswegen es zu entscheiden gelte, ob man mit Menschen eine Beziehung eingehen oder mit ihnen in eine pädagogische Praxis eintrete. Winkler rückt den Begriff der Beziehung in die Nähe emotional-affektiver Aufladung, wie wir sie in familienähnlichen bzw. Liebesbeziehungen kennen mit ihren möglichen positiven wie negativen, oft auch ambivalenten Wirkungen. Die Eigenlogik der Erziehung habe aber nichts mit Beziehung zu tun, Beziehung und Erziehung unterschieden sich kategorial, wobei Erziehung alle Beziehungen aus Winklers Sicht überschreite. Beziehung müsse daher als Objekt der pädagogischen Praxis analysiert werden, nicht als deren Grundlage. Ausgehend von der Beobachtung totaler Orte und der Erkenntnis, wie diese Leben und Entwicklung verhinderten, mithin der Einsicht, dass sich das Soziale stets über Raumordnungen konkretisiere, schlägt Winkler für die Sozialpädagogik stattdessen vor, pädagogisches Handeln als Ortshandeln zu analysieren und zu konzeptualisieren.

Literatur

Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht (N. T. Lindquist, D. Müller, Übers.). Frankfurt am Main: Stroemfeld.
Benjamin, J. (2002): Der Schatten des anderen Subjekts. In: Benjamin, J. (Hrsg.): Der Schatten des Anderen. Intersubjektivität – Gender – Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Stroemfeld, 103-135.
Buber, M. (2009). Das dialogische Prinzip (11. Aufl.). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung (R. Ansén, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Gabriel, M. (2020): Moralischer Fortschritt in dunklen Zeiten. Universale Werte für das 21. Jahrhundert. Berlin: Ullstein.

doi.org/10.35468/5960-01

Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./ Kolbe, F.-U./ Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 49-98.

Höffe, O. (2018): Ethik. Eine Einführung (2., durchgesehene). München: C. H. Beck.

Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte; mit einem neuen Nachwort (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honneth, A. (2012, 14. Juni): Die verlassene Schule der Demokratie. In: DIE ZEIT 25. Online unter: https://de.scribd.com/document/135535973/Honneth-2012-Die-Verlassene-Schule-Der-Demokratie

Hügli, A. (1999): Philosophie und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Jaeggi, R. & Celikates, R. (2017): Sozialphilosophie. Eine Einführung. München: C. H. Beck.

Kowalski, M. (2020): Nähe, Distanz und Anerkennung in pädagogischen Beziehungen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29742-8

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013): Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In: Journal of Educational Psychology 105 (3), 805–820. Online unter: https://doi.org/10.1037/a0032583

Kwok, A. (2017): Relationships Between Instructional Quality and Classroom Management for Beginning Urban Teachers. In: Educational Researcher 46 (7), 355–365. Online unter: https://doi.org/10.3102/0013189X17726727

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012): Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In: Christenson, S. L./Reschly, A. L./Wylie, C. (Eds.): Handbook of research on student engagement. New York: Springer, 365-386. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Pieper, A. & Thurnherr, U. (Hrsg.) (1998): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: C. H. Beck.

Schäfer, A. & Thompson, C. (2010): Anerkennung – eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 7-33.

Zimmer, R. & Morgenstern, M. (2011): 16. Die Grundlagen der Moral. Die Ethik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. In: Zimmer, R./Morgenstern, M. (Hrsg.): Die großen Fragen. Eine Geschichte der philosophischen Probleme im Überblick. Stuttgart: Reclam, 267-284.

doi.org/10.35468/5960-01

Annedore Prengel

Kann es in unserer pluralen Welt ein verbindliches pädagogisches Ethos geben?[1]

Der Beitrag informiert über philosophische und erziehungswissenschaftliche Aspekte der Ethik und stellt pluralitätsbewusste Prinzipien und Leitlinien pädagogischer Ethik zur Diskussion.

Einleitung

Wenn in Bildungskontexten die Frage nach dem pädagogischen Ethos aufgeworfen wird, gilt es zu klären, wie wir pädagogisch handeln sollen und wie wir Entscheidungen für professionelles Handeln begründen. Angesichts der Pluralität, die für spätmoderne Lebens- und Bildungswelten typisch ist, stellt sich zugleich die Frage, ob es verbindliche ethische Prinzipien geben kann und wie diese formuliert und begründet werden können. Der Beitrag bietet eine knappe Einführung in philosophische und erziehungswissenschaftliche Aspekte der Ethik. Die Anerkennung von Pluralität als ein Kern ethisch orientierter Pädagogik wird herausgearbeitet. Prinzipien und Leitlinien eines pädagogischen Berufsethos werden vorgeschlagen.

1 Philosophische und erziehungswissenschaftliche Einsichten zur Ethik

Die Wissenschaft von der Ethik ist eine weit verzweigte Teildisziplin der Philosophie. Aus der Fülle der ethischen Perspektiven sind – holzschnittartig vereinfacht – einige grundlegende Begriffe zu nennen, die zur Klärung des pädagogischen Ethos beitragen.

1 Der Beitrag fußt auf der überarbeiteten Fassung eines Vortrags, der am 26.4.2018 an der Universität Rostock gehalten wurde sowie auf der Studie *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*, Weinheim: Beltz 2020.
Für Hinweise und Kritik danke ich Ingrid Stapf sowie der Herausgeberin und den Herausgebern dieses Bandes, die sich an der Entwicklung der am Ende des Beitrags vorgestellten „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ beteiligt haben.

doi.org/10.35468/5960-02

Zunächst sind drei grundlegende Unterscheidungen zu nennen, die durch je eigene Erkenntnisinteressen bestimmt und limitiert sind: *deskriptive Ethik* dient der Beschreibung und Analyse vorfindlicher ethischer Denk- und Handlungsweisen; *normative Ethik* dient der Ausarbeitung und Begründung ethischer Normen und *Metaethik* dient der Reflexion von Bedingungen ethischer Theorien (vgl. Ach 2016).
Im vielseitigen *Spektrum der normativen Ethik* zeichnen sich vor allem drei große Richtungen ab: *Tugend- und Gesinnungsethik* bezieht sich auf die Klärung einer angemessenen ethischen Haltung und Motivation von Personen; *Folgenethik* berücksichtigt vor allem die Folgen, die Handlungsweisen nach sich ziehen (vgl. Ach 2016; Hübner 2018). Ausgehend vor allem von feministischen Theorien (vgl. Nagl-Docekal & Pauer-Studer 1993) hat eine Strömung Bedeutung gewonnen, die mit Care-Ethik umschrieben wird und zu der auch verwandte Ansätze wie *Ethik der Achtsamkeit* (Conradi 2001), *Ethik des Gerecht-Sorgens* (Schnabl 2005) und *Ethik der Wertschätzung* (Pelluchon 2019) gehören.
"An ethic of care is an approach to personal, social, moral, and political life that starts from the reality that all human beings need and receive care and give care to others. The care relationships among humans are part of what mark us as human beings. We are always interdependent beings" (Tronto 2009 o. S.).
Mit Care, Fürsorge, wird eine relationale, sozial-emotionale Kategorie der Ethik begründet, die mit grundlegenden Anforderungen an Pädagogik korrespondiert.
Einige weitere perspektivische Unterscheidungen können die bisher genannten Denkrichtungen weiter erhellen (Fenner 2010). In der Sichtachse der *Individualethik* geht es um Selbstsorge, also darum zu klären, wie wir verantwortungsvoll für das eigene Wohlbefinden sorgen können. In der Sichtachse der *Sozialethik* kommt verantwortliches Handeln in wechselseitigen Beziehungen in den Blick. Sowohl individual- als auch sozialethische Einsichten fließen mit ein in die *Institutionenethik*, in der es um ethisch angemessene Strukturen geht. Mit der *Diskursethik* wurde eine einflussreiche Strömung entwickelt, in der gleichberechtigte Diskursteilnehmer im argumentativen Austausch um die Lösung ethischer Probleme ringen (vgl. Habermas 1991; zusammenfassend Fenner 2010, 30) Schließlich eröffnet die *holistische konkrete Ethik* (Siep 2004) einen weiten Horizont, in dem sowohl soziale, biologische und materielle Dimensionen als auch Erkenntnisse aus praxis- und wissenschaftsbezogenen Räumen in ihren ethisch relevanten Zusammenhängen betrachtet werden können.
Für berufsbezogene Ethikcodizes werden wesentliche Einsichten in der philosophischen Teildisziplin der angewandten Ethik gewonnen. Verschiedene Bereichsethiken wurden entwickelt, dazu gehören Wirtschaftsethik, Sportethik, Wissenschaftsethik, Technikethik, Umweltethik, Sexualethik, Tierethik und andere (vgl. Stoecker u.a. 2011). Der Begriff der „Pädagogikethik" fehlt. Pädagogikethik wird als „blinder Fleck der angewandten Ethik" (Krämer & Bagattini 2015) bezeich-

doi.org/10.35468/5960-02

net. In Handbüchern der angewandten Ethik finden sich nur selten Artikel, die den Bildungsbereich unter anderen Überschriften, wie z.B. „Pädagogische Ethik“ ansprechen (vgl. z.B. Hügli 1998).
Schon dieser denkbar knappe, fragmentarische Einblick in einschlägige philosophische Strömungen macht etwas von der reichen Vielfalt ethischer Positionen sichtbar. Damit wird deutlich: Eine große Pluralität ist für die philosophische Ethik kennzeichnend, so dass die Ausgangsfrage des Beitrags nach möglicher Verbindlichkeit ethischer Aussagen auch für die Ethik selbst bedeutsam ist. Historisch herrschte im Verhältnis von Ethik und Pädagogik bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ein interessanter Konsens vor. Per se wurde die Pädagogik verstanden als „angewandte Ethik“ – so z.B. im bedeutenden „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ (Vogt 1896, 87). Im Gegensatz dazu verblasste Ethik in der Pädagogik im Laufe des 20. Jahrhunderts immer mehr und wurde zu einem „Randthema“ (Wigger 1998, 193), obwohl im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts noch einmal eine Welle erziehungswissenschaftlicher Studien zum Thema Ethik aufkam (vgl. z.B. Meyer-Drawe u.a. 1992). Ausläufer dieser Welle lassen sich auch noch während der ersten zwanzig Jahre des 21. Jahrhunderts beobachten, sie weisen pädagogische Spezialisierungen (z. B. Moser & Horster 2012) ethikskeptische Positionierungen (z.B. Terhart 2013) und bilanzierende Resümees (z. B. Kopp 2002 und Ofenbach 2006) auf. Schließlich sind auch internationale Diskurse zum Zusammenhang von Ethik und Pädagogik zu finden (vgl. z.B. Osler 2016; Müller-Using 2018). Dabei fällt auf, dass international auch in der Pädagogik Ethiken des Caring sowie der Wertschätzung und der Aufmerksamkeit für Vulnerabilität einflussreich sind (vgl. Noddings 2009; Kristeva & Gardou 2012; Baader u.a. 2014; Andresen u.a. 2015).
Aus den knappen Erläuterungen zu philosophischer und pädagogischer Ethik lassen sich zusammenfassende Überlegungen ableiten. Dabei zeigt sich, dass die begrifflichen philosophischen Trennungen für ethisch relevante Analysen unverzichtbar sind – aber es ist ertragreich, wenn man sie im Hinblick auf konkrete Probleme in gesellschaftlichen Feldern, einschließlich der Pädagogik, auch holistisch verbindet. Während für das pädagogisch-ethische Verständnis des Generationenverhältnisses bei Oser (2018) die Kategorien der Verpflichtung und Freiheit, bei Brumlik (2017) die Kategorien der Mündigkeit, der Unmündigkeit, der Bemündigung sowie der Stellvertretung zentral sind, arbeiten die Care-Ethiken mit den Kategorien der Achtsamkeit, der Wertschätzung, der Fürsorge, des Gerecht-Sorgens sowie der Verletzbarkeit. Sie berücksichtigen Relationalität und leibliche, emotionale und kognitive Bedürftigkeit der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Erwachsenen, die für sie sorgen. Alle genannten ethisch-pädagogischen Richtungen haben gemeinsam, dass sie Abhängigkeiten der neu auf die Welt Kommenden von den langjährig Erfahrenen beachten, dabei aber verschiedene Aspekte der Relationen als Ausgangspunkt wählen. Dabei ist es für das pädagogische

doi.org/10.35468/5960-02

Ethos genauso dienlich nach den gesinnungs- und tugendethischen Motiven wie nach den folgenethischen Konsequenzen zu fragen. Denn die Kultivierung einer professionell-persönlichen Einstellung, sich ethisch angemessen verhalten zu wollen, ist nicht zu trennen von der Aufmerksamkeit für die Folgen pädagogischen Handelns sowohl für das gegenwärtige als auch für das zukünftige Leben der Kinder und Jugendlichen.

So klärend es auch ist, zwischen Individual-, Sozial- und Institutionenethik zu unterscheiden – zugleich kann man mit Gewinn auch den gemeinsamen Horizont dieser drei Perspektiven ausleuchten. Dabei werden ethische Dimensionen der Selbstsorge, der Sorge für Andere und der Beides stützenden Sorge für angemessene institutionelle Strukturen nicht als gegensätzlich aufgefasst. Eine selbstfürsorgliche individualethisch begründete Ausrichtung bildet vielmehr eine Voraussetzung für die Fähigkeit zur wechselseitigen sozialethisch begründeten Anerkennung zwischen Verschiedenen. Vor diesem Hintergrund können Personen und Gruppierungen zu institutionenethisch angemessenen Strukturen beitragen, die wiederum ethisch angemessene Ausrichtungen der Beteiligten unterstützen.

Angesichts der Pluralität ethischer Modelle haben professionsbezogene Ethikkodizes die Funktion, Selbstverpflichtungen, die den spezifischen beruflichen Aufgaben gerecht werden, zu entwickeln und im Berufsfeld zu vermitteln (Paslack 2011). Der Dachverband der Schweizerischen Lehrerinnen und Lehrer (2008) hat ein Berufsleitbild herausgegeben, in dem die Menschenwürde der Kinder und Jugendlichen besonders betont wird. Als weitere international bedeutende Dokumente der Selbstverpflichtung sind zu erwähnen: die *Declaration on Professional Ethics* des Dachverbandes *Education International*, in dem sich 400 Gewerkschaften aus den Bildungsbereichen von 170 Staaten organisieren (Bildungsinternationale 2007) oder die *Pan European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education* des *Council of Europe* (2015).

2 Zur Bedeutung von Pluralität für ein professionelles pädagogisches Ethos

In der historischen Phase unserer gegenwärtigen *Spätmoderne* wuchs die Aufmerksamkeit für gesellschaftliche Pluralität – mit weitreichenden Folgen für das Bildungswesen. Demgegenüber ging und geht es in den nach wie vor unabgeschlossenen Bestrebungen der *Moderne* darum, den Nachwachsenden der unteren Stände, Klassen und Schichten Zugang zum Wettbewerb um Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen. Zwar lassen sich schon in der frühen Neuzeit und im Zeitalter der Aufklärung Zeugnisse für das Wertschätzen von Pluralität in der Bildung belegen, unter anderem bei Jan Amos Comenius (1592-1670) und Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805). Dennoch muss für die Entwicklung

doi.org/10.35468/5960-02

des Bildungswesens in den langen Phasen seiner Modernisierung durch Ablösung feudal-geburtsständischer hierarchisierender Trennungen eine Fokussierung auf das Prinzip der Chancengleichheit konstatiert werden (vgl. Prengel 2015).
Angesichts der Fokussierung von Bildungsreformen auf die Stärkung von Chancengleichheit geht mit der zunehmenden Aufmerksamkeit für Heterogenität in der Bildung und der Öffnung für die pluralen Lebenszusammenhänge, Lernweisen und Entwicklungsstände der Kinder und Jugendlichen, vor allem seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts, eine neue Entwicklung einher.
Im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts ist – inspiriert durch postmoderne, kritische und meschenrechtliche Theorien – eine neue Form des Wertschätzens von Pluralität entstanden. Die Diskriminierung differenter Lebensformen wurde bewusst. Plurale soziale Bewegungen erhoben ihre Stimmen. Plurale Forschungsrichtungen untersuchten Benachteiligung und plurale pädagogische Konzeptionen entstanden sowohl in pädagogischen als auch in wissenschaftlichen Arbeitsfeldern. Zu an pluralen Differenzlinien orientierten Forschungsrichtungen gehören (in englischer Sprache Parallelitäten anklingen lassend) unter anderem: Disabilty Studies, Cultural Studies, Postcolonial Studies, Woman Studies, Gender Studies, Queer Studies, Hospice- and Palliative Studies, Childhood Studies, Religious Studies. Zugleich wurden pädagogische Konzeptionen entwickelt: Zunächst die interkulturell-antirassistische Pädagogik, die feministische und geschlechterdemokratische Pädagogik sowie die Integrative Pädagogik für Kinder mit und ohne Behinderung. Hinzu kamen dann weitere Ansätze, wie unter anderem antikoloniale Bildung, antihomophobe Bildung, Palliativpädagogik, Traumapädagogik und interreligiöse Erziehung. Die Liste der gruppenbezogenen Forschungs- und Pädagogikansätze ist unabschließbar, weil immer neue soziale Bewegungen ihren Stimmen gesellschaftlich Gehör verschaffen. Sie werden sich weiterhin ausdifferenzieren (Prengel 2015).
Alle genannten pädagogischen Richtungen bilden Strömungen im Kontext gesellschaftlicher Pluralisierungsprozesse. In der Sphäre der Bildung vertreten sie jeweils Partialinteressen heterogener Gruppierungen und haben je spezifische auf ihre Adressaten ausgerichtete pädagogische Konzeptionen, erziehungswissenschaftliche Forschungsansätze und bildungspolitische Forderungen entwickelt. Aus dieser Pluralität folgt die in diesem Beitrag aufgeworfene Frage: Sind in den pluralen pädagogischen Ansätzen Gemeinsamkeiten zu finden? Und eine weitere brisante Frage folgt angesichts aktueller Entwicklungen im politischen System: Wie unterscheiden sich die genannten pluralen Ansätze von rechtsradikalen Denkweisen, die egoistische Gruppeninteressen stark machen, sich gegen diskriminierte andere Gruppierungen richten und dabei verschleiernd Elemente der Sprache der Demokratie übernehmen, zum Beispiel „Ethnopluralismus“ (vgl. Emcke 2019).
Auf die beiden Fragen sind klare Antworten möglich: Die pädagogischen Einzelkonzeptionen fließen zusammen in universell-gruppenübergreifenden Konzep-

doi.org/10.35468/5960-02

tionen. Dazu gehören: Menschenrechtsbildung, Inklusive Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt, Demokratieerziehung, Anti-Bias-Education, Social Justice Education, Diversity Education, Intersektionale Pädagogik. Alle diese universellen Pädagogiken sind dem gleichen ethischen Ziel verpflichtet: der Anerkennung *aller* Menschen. Sie sehen ihre Richtschnur im höchsten Wert demokratischer Verfassungen: Der universellen *Menschenwürde*. Sie tragen die verschiedenen hier aufgezählten Namen, weil sie an verschiedenen Orten, zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Bildungskontexten entstanden sind.

Die einzelnen Gruppeninteressen gewidmeten Partialpädagogiken sind Bestandteile demokratischer Bestrebungen aller Art, sie sind durch eine grundlegende ethisch relevante Gemeinsamkeit verbunden: Es ist charakteristisch für sie, dass sie die Interessen benachteiligter Gruppierungen vertreten und ihre Gleichberechtigung auch in der Bildung fordern. Dabei verfallen sie nicht in Gruppenegoismen, die anderen Menschen diskriminierend, unterdrückend, ausbeutend oder ausgrenzend gegenübertreten. Indem die gruppenbezogenen Pädagogiken auf den universellen Menschenrechten beruhen und die Menschenwürde ausnahmslos aller partialer Gruppen achten, lehnen sie sich gegen hierarisierende, ausgrenzende, diskriminierende, menschenfeindliche Denkweisen, auch in der Pädagogik, auf.

Halten wir als zentrale These an dieser Stelle fest: In der Anerkennung der Pluralität selbst finden wir die wesentliche ethische Orientierung. Das Wertschätzen der Pluralität selbst bildet den verbindlichen ethischen Kern (Pelluchon 2019; Siep 2004). Vielfalt steht dem gemeinsamen Ethos nicht entgegen. Es geht um das zentrale Motiv der Menschenrechte: die gleiche Freiheit. Wenn wir einander wechselseitig als gleichberechtigte, freie Menschen anerkennen, entstehen Freiräume für die Entfaltung vielfältiger Lebensweisen.

In Debatten um Pluralität werden problematische Argumente laut. Es ist die Rede von der Unverbindlichkeit und Beliebigkeit, die durch die Anerkennung des Vielfältigen entstehe und aus der Anerkennung des Vielfältigen müsse auch die Anerkennung von hierarchischen Verhältnissen und menschenfeindlichen Bestrebungen folgen. Eine solche Argumentation enthält gravierende Denkfehler. Denn wenn wir für Vielfalt eintreten, haben wir klare demokratisch-menschenrechtliche Maßstäbe. Wir kritisieren jede Form der Menschenfeindlichkeit, der Diskriminierung, der Demütigung, der Ausgrenzung und Gewalt. Wir setzen uns für den Abbau von Hierarchien ein. Wir arbeiten an der „Universalisierung" (Mencke & Pollmann 2007). Das heißt die Zerstörung von Pluralität kann nicht ihre Anerkennung im Zeichen der Legitimierung von Pluralität fordern (Bielefeldt 2013).

Zwar musste eine Tendenz zum Verblassen pädagogischer Ethik in erziehungswissenschaftlichen Diskursen der letzten Jahrzehnte konstatiert werden (s.o.). Aber nach dem Blick auf die pluralen gruppenbezogenen und universalistischen pädagogischen Konzeptionen wird deutlich, dass diese sich in hohem Maße ethisch

doi.org/10.35468/5960-02

relevanten Aspekten widmen. Im Zeichen der pluralen, menschenrechtlich ausgerichteten Pädagogiken hat Ethik neu an Bedeutung gewonnen.
Diese Tendenz korrespondiert damit, dass in Ethiktheorien die universellen Menschenrechte als „Ausgangspunkt" und „Grundnorm der Ethik" gelten (Knoepffler 2010). Mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wurde nach den Zerstörungen durch Faschismus und zweiten Weltkrieg eine weltweit verbindliche Vereinbarung getroffen (Menke/Pollmann 2007). Entgegen der landläufigen Meinung, dass damit sogenannte „westliche Werte" propagiert würden, ist zu betonen, dass die ebenso wie ethische Maximen, auf weltweiten internationalen und transkulturellen Entwicklungsprozessen beruhen und zum gemeinsamen kulturellen Erbe der Menschheit gehören (Höffe 2015; Bielefeldt 2013; Berndt 2015).

3 Vorschläge zur ethischen Orientierung in der Pädagogik

Die Pluralität globaler Lebensformen, sozialer Bewegungen, Forschungsrichtungen und pädagogischer Konzeptionen bestimmt Leben und Lernen in Bildungseinrichtungen mit. Teams und Kollegien sind multiprofessionell zusammengesetzt, dazu gehören pädagogische Fachkräfte aus der Sozialpädagogik und Sonderpädagogik, Lehrkräfte mit verschiedenen Fächern sowie Leitungs-, Verwaltungs-, Reinigungs- und Hausbetreuungspersonal. Um im Interesse der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Erwachsenen, zu gemeinsamen, konsistenten professionellen Konzeptionen zu finden, sind verbindliche Prinzipien einer pädagogischen Ethik dienlich.
Im Folgenden werden Vorschläge für eine ethisch begründete pädagogische Orientierung zur Diskussion gestellt. Zu bedenken ist, dass die Vorschläge Vorbehalte wie Kritik an möglichen Perfektionsansprüchen, übermäßiger Moralisierung oder Tugendterror provozieren könnten. Demgegenüber ist klarzustellen, dass das Engagement für die Verbesserung der Qualität pädagogischen Handelns – im Wissen um die Widersprüchlichkeit, Unvorhersehbarkeit, Unvollendbarkeit und Einzigartigkeit pädagogischer Situationen – stets auch Demut, Humor, Augenmaß, Großzügigkeit und Sinn für Ausnahmen braucht. Um situative Bedingungen berücksichtigen zu können und Reflexion und Diskurse zu unterstützen, geht es in der angewandten Ethik um Aussagen „mittlerer Reichweite", die weder zu konkret und buchstabengenau noch zu abstrakt und fachfremd gestaltet sind. Solche vor allem in der Medizinethik (Beauchamp & Childress 2013) vereinbarte Prinzipien sind für die Pädagogik inspirierend.
Zunächst werden *sieben Prinzipien ethischer Pädagogik* erläutert, die auf der Basis einer Auseinandersetzung mit pluralen philosophischen und pädagogischen Ethiken entwickelt wurden. Anschließend wird mit den *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen* ein Manifest vorgestellt, das sich auf einen Aspekt pädagogischen Handelns, die Gestaltung pädagogischer Beziehungen, konzentriert.

doi.org/10.35468/5960-02

„Sieben Prinzipien ethischer Pädagogik

1. *Selbstsorge*: Für ihr persönliches Wohlbefinden, ihre fachliche Kompetenz und ihre ethische Orientierung tragen pädagogisch verantwortliche Menschen Sorge. Das Prinzip der Selbstsorge ist inspiriert durch die Individualethik, durch Studien zur Lehrergesundheit und durch die folgenethische Verpflichtung, sich im eigenen Interesse und im Interesse der Entwicklung und des Lernens der Kinder und Jugendlichen fachlich zu qualifizieren (Schaarschmidt & Fischer 2013). [...]
2. *Nicht-Schaden*: Pädagogische Handlungsweisen dürfen Kindern und Jugendlichen nicht schaden. Das Prinzip des Nicht-Schadens ist gesinnungs-, tugend- und folgenethisch begründet. In sozial- und institutionenethischer Perspektive verpflichtet es darauf, zu überprüfen, ob institutionelle Strukturen und pädagogische Handlungsweisen sich schädlich auf Kinder und Jugendliche auswirken können. [...] Dazu gehören vor allem Auseinandersetzungen um die Personalausstattung von Kitas und Schulen oder um die schulische Separation oder um die Dauer des Gymnasiumsbesuchs. Das Prinzip des Nicht-Schadens dient der Verwirklichung der in der Kinderrechtskonvention verankerten *Schutzrechte*.
3. *Wohltun:* Das Prinzip des Wohltuns bezieht sich in der Pädagogik auf die körperliche, seelische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Daraus folgt, dass pädagogische Handlungsweisen sowohl dem Wohlbefinden als auch der Potentialentfaltung in den Entwicklungs- und Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen dienen sollen. Wohltun schließt auch eine entwicklungsangemessene Vermittlung von Wissen und eine Aneignung der Fähigkeiten sich sowohl anzustrengen als auch Lernfreude zu genießen ein. Das Prinzip des Wohltuns beruht auf den Maximen der normativen Ethik und ist sozial- und institutionenethisch ausgerichtet. Wohltun dient hier vor allem den in der Kinderrechtskonvention verankerten *Förderrechten*.
4. *Entwicklungsangemessene Autonomie*: Gute Pädagogische Vorkehrungen berücksichtigen die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen in entwicklungsangemessenen Hinsichten im Sinne der „Evolving Capacities" (Lansdown 2005). Von Anfang des Lebens an können wir kindliche Eigentätigkeit in jeweils entwicklungsentsprechenden Formen erkennen. Dabei ist Autonomie nicht zu verstehen als eine Eigenschaft isolierter Individuen, sondern als eine Qualität relationaler Prozesse. [...] Wenn jedes Kind, jeder Jugendliche Wertschätzung als freies eigenständiges Subjekt erfährt, kommt darin die Orientierung an wesentlichen Einsichten der normativen Ethik zum Ausdruck. Die Aufmerksamkeit für entwicklungsangemessene Autonomie entspricht dem Recht der Kinder und Jugendlichen auf *Partizipation*.
5. *Advokatorische Verantwortung*: Pädagogische Entscheidungen werden aus advokatorischer Verantwortung heraus für Kinder und Jugendliche getroffen.

doi.org/10.35468/5960-02

Stellvertretend werden ihre Interessen wahrgenommen in Bereichen, in denen sie selbst noch nicht dazu fähig sind. [...] Darum sind die Prinzipien der entwicklungsangemessenen Autonomie und der advokatorischen Verantwortung nicht voneinander zu trennen. Advokatorische Verantwortung stärkt im Sinne der Kinderrechte vor allem die *Schutzrechte* und die *Förderrechte* und verbindet sie mit den *Partizipationsrechten.*

6. *Gerechtigkeit*: Pädagogische Handlungsweisen dienen der Chancengleichheit ebenso wie der Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen. [...] Gerechtigkeit beinhaltet aber nicht nur die Teilnahme am Wettbewerb. Ebenso unverzichtbar gehört dazu die Anerkennung *jedes* individuellen Beitrags zur Gemeinschaft jenseits der Leistungsvergleiche. Das Prinzip der Gerechtigkeit ist der Inklusion verpflichtet, weil es die Rechte ausnahmslos aller Kinder ernst nimmt. Diese inklusive Tendenz entspricht den *Partizipationsrechten* der Kinder.
7. *Fürsorgliche Gemeinschaft*: Kindertageseinrichtungen und Schulen werden als Bildungshäuser im Sinne der Caring Community konzipiert. [...] Inspiriert durch die Care-Ethik, auch in ihren Versionen der Ethik der Achtsamkeit, des Gerecht-Sorgens und der Ethik der Wertschätzung gehört es zu pädagogischen ethischen Prinzipien, Kreisläufe der anerkennenden Fürsorge zu kultivieren, und zwar zwischen Erwachsenen und Kindern und Jugendlichen, zwischen den Peers, zwischen den Professionellen, zwischen Leitungen und allen anderen Gruppen und schließlich auch zwischen Trägern und politisch Verantwortlichen und den Institutionen, für die sie zuständig sind“ (Prengel 2020, 69-72).

An bildungshistorisch bedeutsamem Ort, im Rochow-Museum und Akademie in Reckahn, arbeitet eine Initiative, die zur Entwicklung der Pädagogikethik beitragen will. Nach 5-jähriger Arbeit von insgesamt 150 Personen wurden die empirisch, historisch und theoretisch fundierten „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ entworfen. Sie werden herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, vom Deutschen Jugendinstitut, vom MenschenRechtsZentrum der Universität Potsdam und von Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung e.V. an der Universität Potsdam. Die Robert Bosch Stiftung unterstützt ihre Verbreitung im Bildungswesen. Die Reckahner Reflexionen machen wegen der Brisanz seelischer Verletzungen dezidiert auf die vernachlässigte Beziehungsebene aufmerksam, sie betonen in den einzelnen Leitlinien zugleich die Verflochtenheit pädagogischer Beziehungen mit weiteren Handlungsebenen, wie zum Beispiel der didaktischen Ebene (vgl. Reusser 2018; König 2010), der Peer-Ebene (Prengel 2020), der institutionellen Ebene (vgl. Lütje-Klose u.a. 2017; Blick über den Zaun 2008) sowie der Handlungsmöglichkeiten bei krisenhaften Ereignissen (Hehn-Oldiges 2020; Ostermann 2018; Becker 2019). Die erste Leitlinie, die für alle weiteren maßgeb-

doi.org/10.35468/5960-02

lich ist, lautet: „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt." (Reckahner Reflexionen 2017, 4).

Bei der Entwicklung der hier wiedergegebenen sieben Prinzipien und der Reckahner Reflexionen kam ein Zusammenspiel alltäglicher Erfahrungen und wissenschaftlicher Befunde zum Tragen. Eine solche für beide Seiten fruchtbare Wechselseitigkeit im Verhältnis von Theorie und Praxis ist kennzeichnend für Versionen der „konkreten Ethik" (Siep 2004) und trägt der Tatsache Rechnung, dass zwar nicht perfektes, aber ethisch angemessenes Handeln möglich ist, kreativ praktiziert wird und zugleich von systematischen wissenschaftlichen Erkenntnissen inspiriert ist. Dabei zeigt sich, dass es möglich ist, theoretisch und empirisch fundierte Aussagen zu treffen, die geeignet sind Gemeinsamkeit und Verbindlichkeit zwischen allen Beteiligten in pädagogischen Handlungsfeldern zu stärken.

Die Aussagen der Dokumente, um die es hier geht, sind tragfähig für alle pädagogischen Berufe auf allen Bildungsstufen und in allen pädagogischen Arbeitsfeldern. Zugleich werden in den vorgestellten allgemeinpädagogischen ethischen Prinzipien ebenso wie in den konkret auf die Beziehungsebene konzentrierten ethischen Leitlinien Aussagen getroffen, die geeignet sind, für die Arbeit mit allen verschiedenen Kindern und Jugendlichen Verbindlichkeit zu stiften.

Literatur

Ach, Johann S. u.a. (Hrsg.) (2016): Grundkurs Ethik Bd. 1 Grundlagen. Paderborn: Mentis.

Andresen, Sabine, Koch, Klaus & König, Julia (Hrsg.) (2015): Vulnerable Kinder Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS.

Baader, Meike Sophia, Eßer, Florian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt / Main: Campus.

Beauchamp, Tom L. & Childress, James F. (2013): Principles of Biomedical Ethics. Oxford: University Press

Becker-Stoll, Fabienne (2019): Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität in Kita und Schule. Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/entwicklungspsychologische-grundlagen-paedagogischer-interaktionsqualitaet/ (Abrufdatum: 01.08.2019).

Becker, Ulrike (2019): Schülerpartizipation als Gewaltprävention. Das Beispiel der Refik-Veseli-Schule. In: Schule inklusiv – Schüler mit auffälligem Verhalten, 2. Jg., 44-46.

Berndt, Constanze (2015): Erziehung zur Demokratie und Gewaltfreiheit – Schule als Ort des Demokratielernens? Ein Essay. In: Frieters-Reermann, Norbert/Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 177-191.

Bielefeldt, Heiner (2013): Menschenrechte und Interkulturalität. In: Yousefi, H. R. (Hrsg.): Menschenrechte im Weltkontext. Wiesbaden: Springer VS.

Bildungsinternationale / GEW (2007): Erklärung zum Berufsethos. Online unter: http://www.ei-ie.org/ethics/file/(2007)%20Declaration%20of%20 Professional%20Ethics%20de.pdf (Abrufdatum: 08.08.2019).

Blick über den Zaun (2008): Schule ist unsere Sache. Denkschrift und Erklärung von Hofgeismar. Online unter: http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Schule-ist-unsere-Sache-Denkschrift-und-Erkl%C3%A4rung-Hofgeismar.pdf (Abrufdatum:08.08.2019).

Brumlik, Micha (20173): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Neuausgabe. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

doi.org/10.35468/5960-02

Conradi, Elisabeth (2001): Take care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit. Frankfurt/Main: Campus.
Council of Europe & 7th Prague Forum (2015): Pan-EuropeanPlatform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Document on the Ethical Behaviour of all Actors in Education. Online unter: https://www.coe.int/t/ DG4/EDUCATION/etined/Etined_EthicalPrincipes_en.pdf (Abrufdatum: 20.01.2017).
Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008/2013): LCH-Berufsleitbild. LCH-Standesregeln. Online unter: https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Zweck_und_Ziele/LCH_Berufsleitbild_Neu.pdf (Abrufdatum: 1.9.2019)
Emcke, Carolin (2019): Worte, die vergiften. Rhetorik und Macht. In: Süddeutsche Zeitung, 26.10.2019. Online unter: https://www.sueddeutsche.de/kultur/politisch-korrekt-kritik-emkke-meinung-1.4654027?fbclid=IwAR3a-n3NBhOjfH9yyaX7gXL_Bn1UIqjvP9rOAEqsebNlnOU5Y56skUUp-uM (Abrufdatum: 2.11.2019)
Fenner, Dagmar (2010): Einführung in die angewandte Ethik. Tübingen: Francke.
Habermas, Jürgen (1991): Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Hehn-Oldiges, Martina (2020): Wege aus Verhaltensfallen. Weinheim: Beltz.
Höffe, Otfried (Hrsg.) (20156): Lesebuch zur Ethik. Philosophische Texte von der Antike bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck.
Hübner, Dietmar (20182): Einführung in die philosophische Ethik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Hügli, Anton (1998): Pädagogische Ethik. In: Pieper, Annemarie/Thurnherr, Urs (Hrsg): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 312-337.
Knoepffler, Nikolaus (2010): Angewandte Ethik. Köln: Böhlau.
König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
Kopp, Bärbel (2002): Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945. Frankfurt am Main: Lang.
Krämer, Felicitas & Bagattini, Alexander (2015): Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In: Prengel, A./Schmitt, H. (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. Online unter: http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html (Abrufdatum: 01.12.2019).
Kristeva, Julia & Gardou, Charles (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: Braun, O./Lüdtke, U. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation". Kohlhammer: Stuttgart, 39-48.
Lansdown, Gerison (2005): The Evolving Capacities oft he Child. Florence: Innocenti Insight UNICEF. Online address: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf (Abrufdatum: 01.09.2019).
Lütje-Klose, Birgit, Miller, Susanne, Schwab, Susanne & Streese, Bettina (Hrsg.) (2017): Inklusion: Profile für die Schule und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Waxmann: Münster.
Menke, Christoph & Pollmann, Arnd (2007): Philosophie der Menschenrechte. Hamburg: Junius.
Meyer-Drawe, K., Peukert, H. & Ruhloff, J. (Hrsg.) (1992): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim: Dt. Studienverlag.
Moser, Vera & Horster, Detlef (Hrsg.) (2012): Ethik der Behindertenpädagogik. Menschenrechte, Menschenwürde, Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.
Müller-Using, Susanne (2018): Ethos und Empathie. Interkulturelle Vergleichsstudie zur LehrerInnenbildung an der Universität Osnabrück und der Universidad de Costa Rica. Göttingen: V & R.
Nagl-Docekal, Helga & Pauer-Studer, Herlinde (Hrsg.) (1993): Jenseits der Geschlechtermoral. Beiträge zur feministischen Ethik. Frankfurt/M.: Fischer.
Noddings, Nel (2009): Care. In: Andresen, S./Casale, R. u.a. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, 106-118.

doi.org/10.35468/5960-02

Ofenbach, Birgit (2006): Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Königshausen und Neumann.
Oser, Fritz (2018): Unterrichten ohne Ethos? In: H.-R. Schärer, H.-R./Zutavern, M. (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster/New York: Waxmann, 57–72.
Osler, Audrey (2016): Human Rights and Schooling. An Ethical Framework for Teaching for Social Justice. New York, NY: Teachers College Press.
Ostermann, Britta (2018): Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch „restaurative practices". Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-anerkennung-der-anderen-durch-restorative-practices/ (Abrufdatum: 08.08.2019).
Paslack, Rainer (2011): Berufsethik. In: Ach, J. S. u.a. (Hrsg.): Grundkurs Ethik Bd. 2 Anwendungen, Paderborn: Mentis, 205-224.
Pelluchon, Corine (2019): Ethik der Wertschätzung. Darmstadt: Wbg.
Prengel, Annedore (2015): Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung (Hauptartikel). In: Benseler, F./Blanck, B./Keil, R./Loh, W. (Hrsg.): Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur, 157-168. Online unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/grundschulpaedanfangsunterricht/ Literatur_zum_Herunterladen/Prengel_EWE_Hauptartikel.pdf (Abrufdatum: 01.05.2020).
Prengel, Annedore (2019[2]): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.
Prengel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen. Weinheim: Beltz
Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Akademie: Reckahn 2017. Online unter: http://paedagogische-beziehungen.eu (Abrufdatum: 08.08.2019).
Reusser, Kurt (2018): "Kognitive Empathie" als Prozessmerkmal und berufsethische Qualität guten Unterrichts. In: H.-R. Schärer, H.-R./Zutavern, M. (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen. Münster/New York: Waxmann, 73-90.
Schaarschmidt, Uwe & Fischer, Andreas W. (2013): Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leistung. Weinheim und Basel: Beltz.
Schnabl, Christa (2005): Gerecht sorgen. Grundlagen einer sozialethischen Theorie der Fürsorge. Freiburg: Academic Press Fribourg.
Siep, Ludwig (2004): Konkrete Ethik. Grundlagen der Natur- und Kulturethik. Frankfurt: Suhrkamp.
Stapf, Ingrid (2019): Zwischen Selbstbestimmung, Fürsorge und Befähigung. Kinderrechte im Zeitalter mediatisierten Heranwachsens. In: Stapf, I./Prinzing, M./Köberer, N. (Hrsg.): Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend. Baden-Baden: Nomos, 69-84.
Stoecker, Ralf, Neuhäuser, Christian, Raters, Marie-Luise & Koberling, Fabian (Hrsg.) (2011): Handbuch angewandte Ethik. Stuttgart: Metzler.
Terhart, Ewald (2013): Das Ethos des Lehrerberufs: große Worte – kleine Münze. Plädoyer für eine realistische Sichtweise. In: Lernende Schule 16 (62), 8-12.
Tronto, Joan (2009): Ethics of Care. Sharing Views on Good Care. Interview on August 4th, 2009. In: Care Ethicist Network. Online address: http://ethicsofcare.org/joan-tronto/, S. 4f (Abrufdatum: 10.01.2016).
Vogt, T. (1896): Ethik. In: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Zweiter Band. Langensalza: H. Beyer & Söhne, 87-96.
Wiesing, Urban (2014): Prinzipienethik in der Pädagogik. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 2014 (1), 29-38. Online unter: https://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-05.pdf (Abrufdatum: 08.08.2019).
Wigger, Lothar (1998): Pädagogik und Ethik, Themen und Referenzen im allgemeinpädagogischen Zeitschriftendiskurs. In: Stroß, A. M./Thiel, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Weinheim: Dt. Studienverlag, 193-211.

doi.org/10.35468/5960-02

Rolf Göppel

Die Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik auf die Ethik pädagogischer Beziehungen

Der Text zeichnet nach, wie in unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik über jenen Themenkomplex, der in diesem Band als „die Ethik pädagogischer Beziehungen" bezeichnet wird, gedacht und geschrieben wurde; also über die Frage, welche Formen der Beziehungsgestaltung, der Konfliktaustragung, der Durchsetzung und Grenzsetzung im Umgang von Erwachsenen mit Kindern angemessen und zulässig sind. Ausgehend von Freuds Reflexionen über die Rolle des Moralischen im menschlichen Seelenleben und seiner berühmten These, dass die Erziehung ihren Weg zu suchen hätte „zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens", werden verschiedene weitere bedeutsame Stationen in der Entwicklung der Psychoanalytischen Pädagogik präsentiert: Von den modellhaften Erziehungsexperimente von August Aichhorn und Siegfried Bernfeld, in denen in den 20er Jahren „ernsthafte Versuche mit neuer Erziehung" unternommen wurden, über die Wiederentdeckung der Psychoanalytischen Pädagogik durch die „Antiautoritäre Bewegung" der 1968er Jahre, bis hin schließlich zu den Zuspitzungen der Antipädagogik und der radikal gegenläufigen Tendenzen einer aktuellen neuen, wiederum psychoanalytisch begründeten „Autoritäts- und Grenzsetzungspädagogik". Dabei wird für jede Epoche der Versuch unternommen, die jeweiligen pädagogischen Sichtweisen und Forderungen in einem prägnant zugespitzten „pädagogischen Imperativ" zu verdichten. Insgesamt lässt sich, wenn man auf die Geschichte der letzten hundert Jahre blickt, eine erstaunliche Vielfalt höchst unterschiedlicher, ja bisweilen konträrer erzieherischer Haltungen und Handlungen ausmachen, die mit Rekurs auf psychoanalytische Argumentationen begründet und propagiert wurden.

1 Die Tradition der pädagogischen Ethik und die psychoanalytisch-pädagogische Fundamentalkritik daran

Pädagogische Ethik verstand sich in der Tradition von Rousseau, Kant, Herbart und Schleiermacher lange Zeit vor allem als eine grundlegende philosophische Instanz, die die Zielrichtung des erzieherischen Bemühens vorzugeben hatte und die in diesem Sinne primär Zielbeschreibungen und -begründungen liefern sollte bezüglich der schönsten, hehrsten, edelsten Tugenden und damit hinsichtlich jener

doi.org/10.35468/5960-03

Ziele, die es mittels geeigneter erzieherischer Mittel beim „Zögling" zu befördern galt. Ergänzt wurde dies typischerweise durch „professionsethische" Forderungen, in denen gerne die höchsten und reinsten idealistischen Gesinnungen, die der „geborene Erzieher" in vorbildlicher Weise zu verkörpern habe, beschworen wurden. Die Psychoanalytische Pädagogik stand dieser Tradition von Anfang an eher skeptisch gegenüber.
In Schleiermachers Vorlesung aus dem Jahr 1826 heißt es in diesem Sinn prägnant und unmissverständlich: „Die Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen" (Schleiermacher 1826, 28) und Herbart hat sein System der Pädagogik bekanntlich auf den beiden Säulen der Ethik einerseits und der Psychologie andererseits aufgebaut. Erstere sollte die Zwecke der Pädagogik herausarbeiten und letztere die Methoden, die bestmöglich geeignet sind, diese Zwecke zu erreichen. In diesem Sinne schreibt er: „Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse" (Herbart, Päd. Schriften Bd. III, 165). Und bezüglich der Frage, was die zentrale Aufgabe des pädagogischen Geschäfts ist, hat er eine sehr dezidierte Vorstellung: „Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in dem Begriff: Moralität, fassen" (Herbart, Päd. Schriften Bd. I, 105). Der Erzieher habe gezielt und systematisch an der Hervorbringung jener Moralität beim Zögling zu arbeiten: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: Dies oder nichts ist Characterbildung!" (Herbart, Päd. Schriften Bd. I, 108).
Zumindest seit Kants kategorischem Imperativ stellen „*Imperative*", also prägnant formulierte Forderungen prinzipieller Art, die Auskunft darüber geben, wie im sittlich korrekten Sinn zu handeln sei, gewissermaßen den Kulminationspunkt der Ethik dar. Ich will deshalb dieses Format aufgreifen und die unterschiedlichen Positionen zu einer „Ethik pädagogischer Beziehungen", die im Folgenden dargestellt werden, jeweils auf solche „pädagogischen Imperative" verdichten. In diesem Sinne könnte man die traditionelle pädagogische Ethik, die die Psychoanalytische Pädagogik vorfand, als sie sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts daran machte, Freunds Lehren auf ihre pädagogische Relevanz hin zu befragen, in etwa auf folgende Formel bringen:
Handle in pädagogischen Situationen stets so, dass Du dabei die höchsten und edelsten Erziehungsziele fest im Blick hast und nach Kräften die Moralität des Zöglings förderst und achte dabei vor allem darauf, dass Du selbst als Person Dich dem Zögling stets als ein musterhaftes Vorbild an Sittlichkeit und Charakterstärke präsentierst.

Keiner hat diese ethisch-idealistische Tradition der Pädagogik schärfer kritisiert als Siegfried Bernfeld 1925 in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung". Dort kommt Bernfeld mit Blick auf die Geschichte der Pädagogik zu der Feststellung: „Es klafft eine unüberbrückbare Kluft zwischen dem Ziel und dem

doi.org/10.35468/5960-03

Mittel. Denn die Ziele sind allemal hohe, letzte; und den Erweis der Tauglichkeit der Mittel vermag nur eine wissenschaftliche Prüfung zu erbringen, deren letztes Kriterium der reale Erfolg ist“ (Bernfeld, 1979, 37). Bernfeld vergleicht deshalb in ironischer Weise die „Pädagogiker, die unentwegt den Felsblock der pädagogischen Mittel auf den Gipfel des Idealbergs wälzten“ mit der mythologischen Figur des Sisyphos, dessen/deren Anstrengung lächerlich und unnütz erscheint: „von boshaften Göttern mit Mühsal und Erfolglosigkeit bestraft“. Und er fährt dann fort: „Nicht das ist also der Vorwurf, daß die Pädagogiker große und edle Ziele haben, sondern daß sie die Erziehung – ungeprüft – zur Vollstreckerin dieser Ziele machen. Daß sie nicht fragen: Ist dies ewige Menschheitsideal erreichbar? Uns erreichbar? Durch Erziehung erreichbar?“ (ebd., 39f.).

2 Freud, die Pädagogik und die Ethik

Sigmund Freud als Begründer der Psychoanalyse, und somit auch als zentraler Bezugsfigur für die Psychoanalytische Pädagogik, hat sich explizit weder mit ethischen noch mit pädagogischen Fragen sehr ausführlich befasst. Dennoch hat wohl kaum eine andere Theorie das Menschenbild, die Moralvorstellungen und die pädagogischen Sichtweisen im 20. Jahrhundert so nachhaltig beeinflusst wie die Psychoanalyse. Zwar hat sich Freud intensiv mit den Fragen nach der individuellen Genese, der kollektiven Funktion und der psychischen Wirkung – auch der psychopathologischen Wirkung! – von rigiden moralischen Geboten und entsprechenden Forderungen und Tabus befasst, er hat dabei aber kaum auf die abendländische Tradition des Philosophierens über ethische Grundfragen Bezug genommen und er hat aus seiner Abneigung über die Art und Weise, in der sich die Fachphilosophie mit diesen Fragen auseinandersetzt, kein Hehl gemacht. Schon in Jugendjahren bringt er die „nutzlosesten Dinge von der Welt“ in folgende Rangordnung: „Hemdkrägen, Philosophen und Monarchen“ (Freud 1960, 9). Die philosophische Ethik fragt in erster Linie nach dem Wesen der Sittlichkeit, nach dem Geltungsanspruch von moralischen Geboten, nach den Prinzipien der Gerechtigkeit und nach der Rangordnung von Werten. Ihr Objekt ist die Moral als ein abstraktes Gebilde von Sätzen, deren Begründung und deren innere Stimmigkeit. Freud dagegen fasste die Moral als ein gesellschaftliches und damit psychologisch relevantes Faktum auf, d.h. er ging von der Tatsache aus, dass die Menschen in jedem Kulturkreis bestimmten Ge- und Verboten folgen, diese für sich selbst und für andere als verbindlich empfinden und auf Verletzungen dieser Ge- und Verbote je nach Situation mit Unbehagen, Empörung oder aber mit Scham- und Schuldgefühlen reagieren. Die bedeutsame Relativierung der Ethik durch die Psychoanalyse bestand darin, dass sie die menschliche Moralität als ein

doi.org/10.35468/5960-03

Naturphänomen betrachtete und versuchte, den individuellen und kollektiven Ursprung dieses Phänomens zu erforschen.
Auch im Hinblick darauf, was die Erziehung den Kindern und Jugendlichen an moralischen Vorstellungen und Maßstäben mitgeben solle, um sie gut für das Leben auszurüsten, nahm Freud einen für seine Zeit eher unkonventionellen und nüchtern-pragmatischen Standpunkt ein: Er meint, die moralischen Forderungen würden „nicht viel schaden, wenn die Erziehung sagte: So sollten die Menschen sein, um glücklich zu werden und andere glücklich zu machen; aber man muß damit rechnen, daß sie nicht so sind. Anstatt dessen läßt man den Jugendlichen glauben, daß alle anderen die ethischen Vorschriften erfüllen…". „Indem sie die Jugend mit so unrichtiger psychologischer Orientierung ins Leben entläßt, benimmt sich die Erziehung nicht anders, als wenn man Leute, die auf eine Polarexpedition gehen, mit Sommerkleidern und Karten der oberitalienischen Seen ausrüsten würde" (Freud 1930, 494).
Dabei war Freuds pädagogische Grundvorstellung, gerade was die „Ethik der pädagogischen Beziehungen", also den angemessenen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern anbelangt, keineswegs revolutionär, sondern ist eher als konservativ zu charakterisieren: „Das Kind soll Triebbeherrschung lernen. Ihm die Freiheit geben, daß es uneingeschränkt allen seinen Impulsen folgt, ist unmöglich. Es wäre ein sehr lehrreiches Experiment für Kinderpsychologen, aber die Eltern könnten dabei nicht leben und die Kinder selbst würden zu großem Schaden kommen, wie es sich zum Teil sofort, zum anderen Teil in späteren Jahren zeigen würde. Die Erziehung muß also hemmen, verbieten, unterdrücken und hat dies auch zu allen Zeiten reichlich besorgt. Aber aus der Analyse haben wir erfahren, daß gerade diese Triebunterdrückung die Gefahr der neurotischen Erkrankung mit sich bringt. Sie erinnern sich, wir haben eingehend untersucht, auf welchen Wegen dies geschieht. Die Erziehung hat also ihren Weg zu suchen zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens. Wenn die Aufgabe nicht überhaupt unlösbar ist, muß ein Optimum für die Erziehung aufzufinden sein, wie sie am meisten leisten und am wenigsten schaden kann" (Freud 1933, 577f.).
Diese „Suche nach dem Optimum" wird bei Freud jedoch mit einer anderen wichtigen Forderung verknüpft. Seine Formulierung von 1913, in der er das zentrale Manko der traditionellen Pädagogik und zugleich den besonderen Anspruch der Psychoanalytischen Pädagogik auf den Punkt gebracht hat, wurde seitdem immer wieder beschworen: „Ein Erzieher kann nur sein, wer sich in das kindliche Seelenleben einfühlen kann, und wir Erwachsene verstehen die Kinder nicht, weil wir unsere eigene Kindheit nicht mehr verstehen. Unsere Kindheitsamnesie ist ein Beweis dafür, wie sehr wir ihr entfremdet sind. Die Psychoanalyse hat die Wünsche, Gedankenbildungen, Entwicklungsvorgänge der Kindheit aufgedeckt; alle früheren Bemühungen waren in ärgster Weise unvollständig und irreleitend…" (Freud

doi.org/10.35468/5960-03

1913, 419). Die Psychoanalyse und die Psychoanalytische Pädagogik haben in der Tat in ihrer Tradition seither einen reichen Fundus an differenzierten Beschreibungen hervorgebracht, was die typischen Interessen und Wünsche, Sorgen und Nöte, Ängste und Schrecken, Phantasien und Spiele, Schwärmereien und Träume, Konflikte und Krisen von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Lebensphasen und Lebenslagen sind, sowie von faszinierenden Fallgeschichten, in denen gezeigt wird, wie solch vertieftes psychoanalytisch geleitetes Verstehen konflikthafte Erziehungssituationen verändern und dadurch Bewegung in festgefahrene Entwicklungsprozesse bringen kann.
Wenn man die Freud'schen Forderungen im Hinblick auf eine Ethik pädagogischer Beziehungen auf einen prägnanten Imperativ bringen sollte, dann könnte dieser vielleicht folgendermaßen lauten:
Gehe bei deinem Handeln in pädagogischen Situationen stets von einer sensiblen Einfühlung in das kindliche Seelenleben und von einem tiefenpsychologisch geleiteten Verständnis seiner inneren Welt aus. Versuche dabei ein Optimum zu finden zwischen dem im Sinne der Neurosenprophylaxe erwünschten „Gewährenlassen", d.h. dem freien Ausleben der spontanen kindlichen Impulse und der „Versagung", d.h. der im Sinne der Kulturanpassung und Triebbeherrschung notwendigen Einschränkungen der kindlichen Freiheiten. Versuche den Kindern und Jugendlichen dabei stets realistische Vorstellungen über das Leben mitzugeben und enthalte Dich nach Möglichkeit moralisierender, angstmachender sowie Scham- und Schuldgefühle auslösender Belehrungen und Bedrohungen.

3 Die Anfänge der Psychoanalytischen Pädagogik: August Aichhorn und Siegfried Bernfeld

Schon ganz in den Anfängen der Psychoanalytischen Pädagogik gab es zwei bemerkenswerte und wegweisende Experimente, psychoanalytische Ideen mit praktischen reformpädagogischen Ambitionen in Modelleinrichtungen der Fürsorgeerziehung zu verknüpfen: August Aichhorns Fürsorgeerziehungsanstalt in Oberhollabrunn und Siegfried Bernfelds Kinderheim Baumgarten. Beide Einrichtungen hatten zu tun mit Kindern und Jugendlichen, deren „sittliche Entwicklung" als besonders gefährdet galt und beide waren geprägt von einem „neuen erzieherischen Geist" und d.h. vor allem von einer neuen Ethik pädagogischer Beziehungen.
Zwischen beiden Einrichtungen gibt es zunächst einmal eine ganze Reihe von Gemeinsamkeiten: Obwohl sie wechselseitig wohl gar keine Notiz voneinander genommen haben, fanden beide Erziehungsversuche etwa um dieselbe Zeit, d.h. kurz nach Ende des Ersten Weltkrieges und in relativer räumlicher Nähe, d.h. in Außenbezirken Wiens statt. Beide Einrichtungen hatten von der baulichen Struk-

doi.org/10.35468/5960-03

tur her gewisse Ähnlichkeiten, da es sich jeweils um Barackensiedlungen handelte, die von der Stadt zur Verfügung gestellt wurden.
Beide Initiatoren verstanden ihre Einrichtung ausdrücklich als ein Experiment (Bernfels Text über das Kinderheim Baumgarten trägt explizit den Untertitel „Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung"), denn beide traten mit dem Anspruch an, die bis dahin übliche Praxis der Fürsorgeerziehung radikal zu verändern und beide propagierten eine neue erzieherische Haltung, die bei Aichhorn durch die Stichworte „absolute Milde und Güte" und bei Bernfeld durch die Stichworte „echte Kameradschaftlichkeit" gekennzeichnet werden kann.
Beide hatten es gewissermaßen mit einer Nullsituation, mit einer genuinen pädagogischen Anfangssituation zu tun, in der es noch keine eingeschliffenen Regeln und Routinen gab, sondern wo Ordnung und Struktur sich erst aus dem Chaos entwickeln musste und beide begriffen gerade dies als besondere pädagogische Chance. Beide hatten es dabei mit verwahrlosten Kindern zu tun und beiden ging es darum, nicht nur die äußerlichen Verwahrlosungserscheinungen zu unterdrücken, sondern zu einem wirklichen „Heilungsvorgang", d.h. zu einer Restrukturierung der Persönlichkeit beizutragen. Beide mussten nach relativ kurzer Zeit wegen unüberbrückbarer Differenzen mit den Trägerorganisationen ihr pädagogisches Experiment, das sie selbst durchaus als erfolgreich und vielversprechend ansahen, beenden. Beide haben ihre Erfahrungen ausführlich dokumentiert und auf einem psychoanalytischen Hintergrund reflektiert.

Oberhollabrunn

August Aichhorn ging es in seiner pädagogischen Einrichtung für verwahrloste Kinder und Jugendliche in Oberhollabrunn primär darum, eine „praktische Psychologie der Versöhnung" zu praktizieren. In diesem Sinne schreibt er Folgendes über die Mitarbeiter und die Jugendlichen des von ihm geleiteten Fürsorgeerziehungsheims Oberhollabrunn: „Keinem von uns war je eingefallen, in ihnen Verwahrloste oder gar Verbrecher zu sehen, vor denen die Gesellschaft geschützt werden müsse; für uns waren es Menschen, denen das Leben eine zu starke Belastung gebracht hatte, deren negative Einstellung und deren Hass gegen die Gesellschaft berechtigt war; für die daher ein Milieu geschaffen werden musste, in dem sie sich wohl fühlen konnten" (Aichhorn 1925, 130).
Das Ganze klingt – gerade was das berühmte 8. Kapitel betrifft, in dem Aichhorn über die erstaunlichen Wandlungsprozesse in einer Gruppe hochaggressiver Jugendlicher berichtet – ein bisschen wie ein pädagogisches Märchen und man wird die Strategie: Gewaltszenen einfach ignorieren, nicht eingreifen, Ruhe bewahren, stets nett und freundlich bleiben... sicherlich nicht als pädagogische Patentlösung für die aktuellen Gewaltprobleme ansehen dürfen. Aichhorns Vorgehen war an

doi.org/10.35468/5960-03

ganz bestimmte Voraussetzungen, d.h. an ganz bestimmte Einschätzungen der Situation und der psychischen Dynamik bei den Jugendlichen gebunden. Den Jugendlichen sollte durch jene Haltung eine ganz bestimmte Botschaft vermittelt werden. Etwa in dem Sinn: Ihr werdet es nicht schaffen uns dazu zu bringen, dass wir wie eure Eltern damals, oder wie die Vertreter der traditionellen Fürsorgeerziehung, die ihr bisher kennengelernt habt, mit Empörung, Wut und drakonischen Zwangsmaßnahmen auf eure Provokationen reagieren. Dies hier ist tatsächlich etwas anderes als das, was ihr bisher erlebt habt.
Die Jugendlichen hatten natürlich bestimmte Vorstellungen bezüglich dessen, was in der Fürsorgeerziehung von den Erziehern, ja was von Erwachsenen ganz allgemein zu erwarten war: Gewalt, Zwang, Unterdrückung, Prügel. Dieses Feindbild von den Erwachsenen, das einen bedeutsamen Teil der Lebenseinstellung und der sozialen Orientierung dieser Jugendlichen ausmachte, hatte gleichzeitig eine bedeutsame stabilisierende Funktion für deren Identität. Aichhorn ging es nun gerade darum, jene Erwartungshaltungen, zu unterlaufen, um damit eben auch jene verfestigte Grundeinstellung zur Welt der Erwachsenen aufzubrechen.

Kinderheim Baumgarten

Bernfelds Ausgangslage war ähnlich. Auch hier eine pädagogische Situation, in der Regeln und Ordnungen erst etabliert werden mussten und eine große Schar von Kindern und Jugendlichen mit höchst problematischen Vorgeschichten (bei Bernfeld handelte es sich um jüdische Kriegswaisen aus Galizien, die in den drei verschiedenen Heimen, in denen sie bisher lebten eine drastische Drill und Prügelpädagogik erlebt hatten), die von einem kooperativen, sozialverträglichen, gruppenfähigen Verhalten denkbar weit entfernt waren: „Vor allem waren die Kinder zutiefst mißtrauisch; sie glaubten Worten gar nicht, sie glaubten sich von allen Erwachsenen bestohlen, betrogen, belogen, gequält, zurückgesetzt. Sie logen und stahlen skrupellos. Ihre Weltanschauung, ihre Reaktion auf die Welt, war ein überaus ausgeprägter, sehr intelligenter, ganz und gar hemmungsloser Egoismus.... Untereinander waren sie nichts weniger als kameradschaftlich, sie bestahlen, betrogen, verprügelten und quälten einander. Ihr ausschließliches Bedürfnis war physischer Art. Von unbeschreiblicher Wehleidigkeit für sich selber, waren sie brutal gegen andere“ (Bernfeld 1921, 117).
Auch in Baumgarten stand am Beginn des pädagogischen Experiments der feste Entschluss, „von Anfang an und von Grund auf anders zu verfahren, als die bisherigen Erzieher“ (ebd., 119) und auch Bernfeld kann einen fast ans Wundersame grenzenden Erfolg seines Experimentes vermelden: „Nach einem halben Jahr war jede Spur von Verwahrlosung von ihnen weggewischt; sie waren zwar nicht gebildet worden, und sie waren auch nicht erzogen, aber sie waren bildungs- und erzie-

doi.org/10.35468/5960-03

hungsfähig und -willig geworden. Aus drei Haufen von Egoisten ist eine wohlorganisierte Schulgemeinschaft, durchpulst von Liebe, Freundschaft, Gemeingeist, ja selbst von Aufopferung erwachsen" (ebd.).

Auch hier scheint ein wichtiges Moment in der Wirksamkeit dieser Erziehung die Kontrasterfahrung, die Überraschung, das Unterlaufen von eingeschliffenen Erfahrungs- und Erwartungsmustern gewesen zu sein. So schreibt Bernfeld etwa über die Kinder, die verblüfft darüber waren, dass die entdeckten Lügen, mit denen sie sich Ausgang erschwindeln wollten, keinerlei negative Konsequenzen für sie hatten: „Ihre Weltanschauung ging in die Brüche, denn sie waren sicher gewesen, nun endlich das Donnerwetter hereinbrechen zu sehen, dessen Fehlen sie seit dem Betreten des Baumgartner Lagers in eine unheimliche, noch nicht dagewesene Situation versetzt hatte" (ebd., 125)

Auf den ersten Blick scheint überhaupt Bernfelds methodisches Vorgehen, das jene wundersame Wandlung ermöglicht hat, ganz auf der Linie Aichhorns zu liegen, nämlich vor allem im ruhigen und geduldigen Abwarten, in der Zurückhaltung, und im Vertrauen auf die Selbstregulierungskräfte der Gruppe zu bestehen: Auf die selbstgestellte rhetorische Frage was sie denn nun eigentlich getan hätten, um jene spektakulären Wandlungen bei den Kindern hervorzubringen, was das Neue an ihrer offensichtlich so erfolgreichen Methode sei, antwortet Bernfeld: „wir haben überhaupt sehr wenig getan'" (ebd., 119) und er stellt dann ganz prinzipiell fest: „So ist des neuen Erziehers Tun viel mehr ein Nichttun, viel mehr Beobachten, Zusehen, Leben, als ein stetes Mahnen, Strafen, Lehren, Fordern, Verbieten, Anfeuern und Belohnen" (ebd., 120). Es seien nicht so sehr einzelne erzieherische Maßnahmen, die ihn vom traditionellen Erzieher unterscheiden „als vielmehr seine ganze Gesinnung und Einstellung". Die geforderte veränderte Einstellung bringt er an einer anderen Stelle auf folgende Formel: „unbedingte Liebe und Achtung gegenüber den Kindern; rücksichtslose Hemmung aller Macht-, Eitelkeits-, Herrscher-, Erziehergelüste in sich selber" (ebd., 126). Der Erzieher solle sich dem Kind gegenüber stets so freundlich und respektvoll verhalten, wie er wünscht, dass sich das Kind selbst später als Erwachsener, gegenüber seinen Mitmenschen verhalten möge. Als Voraussetzung dafür, dies leisten zu können – und damit kommt ein wichtiges psychoanalytisches Theoriestück ins Spiel, fordert er, dass dieser neue Erzieher zu seiner eigenen Kindheit „in einem ruhigen, klaren Verhältnis stehen" müsse, damit er der Gefahr entgeht, sich selbst im Gegenüber bestrafen, verurteilen oder erziehen zu wollen. (ebd., 127).

Die weitere Lektüre macht jedoch deutlich, dass Bernfelds Konzept zu einer Sozialpädagogik, zu einer pädagogischen Förderung und Nutzung der Gruppenkräfte im Kinderheim Baumgarten sich nicht nur auf die Forderung nach einer veränderten pädagogischen Grundhaltung beschränkte, sondern methodisch wesentlich komplexer und differenzierter war als das Aichhorns. Bernfeld kam von der Jugendkulturbewegung her und hatte sich dort leidenschaftlich für die Idee der

doi.org/10.35468/5960-03

Schulgemeinde, der demokratisch selbstbestimmten Schülerschaft engagiert. So wie er das, was innerhalb der Jugendbewegung an hohen Idealen von gegenseitiger Achtung, Ehrlichkeit und Kameradschaftlichkeit im Umgang miteinander gepflegt wurde, auf den Umgang von Erziehern und Kindern zu übertragen trachtete, so versuchte er auch jene institutionalisierten Formen basisdemokratischer Interessensaushandlung, Entscheidungsfindung und Konfliktregulierung, die dort entwickelt worden waren, auf die Situation des Kinderheimes zu übertragen. Die Idee, die dahinterstand, war schlicht und einfach: Wenn die Kinder zu sozialvertragsfähigen Wesen gebildet werden sollen, wenn sie die Regeln, Ordnungen und Gebote, die für das Zusammenleben so vieler auf engem Raum und unter permanenter Ressourcenknappheit notwendig sind, einhalten sollen, dann dürfen sie diese nicht als Zwangsmaßnahmen und Schikanen der Erwachsenen betrachten, sondern dann müssen sie diese innerlich akzeptieren. Dies tun sie am ehesten dann, wenn diese Regeln und Gebote aus demokratischen Diskussions- und Entscheidungsprozessen innerhalb der Kindergruppe selbst hervorgegangen sind. Ein von den Erziehungsexperimenten von Aichhorn und Bernfeld abgeleiteter Imperativ im Hinblick auf die Ethik pädagogischer Beziehungen könnte also folgendermaßen lauten:

Handle in pädagogischen Situationen, gerade im Umgang mit „verwahrlosten", d.h. mit seelisch verletzten, verstörten, verhärteten Kindern und Jugendlichen, stets so, dass Du nicht deinerseits dazu beiträgst, ihre zutiefst misstrauischen und feindseligen Erwartungen gegenüber der Erwachsenenwelt zu bestätigen. Lass dich nicht von ihnen provozieren, sondern bemühe dich in besonderem Maße darum, sie stets freundlich und respektvoll zu behandeln. Sei dir bewusst darüber, dass Du in pädagogischen Situationen immer zwei Kindern gegenüberstehst: dem konkreten Kind vor Dir und dem verdrängten Kind in Dir und vermeide nach Möglichkeit alle erzieherischen Macht-, Herrschafts- und Durchsetzungsambitionen.

4 Die Wiederentdeckung und Wiederpopularisierung der Psychoanalytischen Pädagogik im Rahmen der antiautoritären Pädagogik und der Antipädagogik

Selbstverwaltung, Abschaffung der Strafautorität der Leitung, Kollektivierung der Ordnungsfunktion, das Kinderheim als kleine Räterepublik – man ahnt, warum gerade Bernfeld mit solcher Begeisterung von den studentenbewegten 68'er Pädagogen wiederentdeckt wurde. „Was wir lasen schlug bei uns wie ein Blitz ein" (Wolff 1992, 218) so bringt Reinhart Wolff, der gemeinsam mit Lutz von Werder Bernfelds Schriften unter dem Titel „Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse" herausgegeben hat, die damalige Stimmung auf den Punkt. Reinhart Wolff war selber einer der Akteure der Kinderladenbewegung. Es war eine Me-

doi.org/10.35468/5960-03

lange von sozialistischen Erziehungsidealen, reformpädagogischen Inspirationen, Ideen der „Selbstregulation" innerhalb des Kinderkollektivs, psychoanalytischen Vorstellungen vom Zusammenhang von Triebfreundlichkeit und Neurosenprophylaxe, sowie von viel praktischem Engagement und kreativer Improvisationsbereitschaft, die leitend wurde für die Experimente der Kinderladenbewegung. Vor allem aber war es die vehemente Ablehnung aller traditionellen, bürgerlichen, d.h. hierarchisch und autoritär strukturierten Beziehungsformen zwischen Erwachsenen und Kindern, die die Protagonisten verband. „Erziehung zum Ungehorsam" heißen entsprechend das Buch und der Film, in dem Bott diese Experimente dokumentiert hat (Bott 1970).

Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre, als die Schockwellen der 68er Bewegung schon wieder abgeebbt waren, fand Alice Miller mit ihren Büchern, in denen sie eine radikale Erziehungskritik formulierte und die „antipädagogische Bewegung" mit initiierte, eine große und begeisterte Leserschaft. Ihr Titel „Am Anfang war Erziehung" (Miller 1980) war dabei durchaus gemeint, im Sinne von: „Am Anfang aller biografischen Deformationen, aller psychischen Depressionen und aller zwischenmenschlichen Destruktionen standen jeweils die Versuche von Erwachsenen, Kindern gegenüber ihre Macht und Überlegenheit zu demonstrieren und Unterordnung, Gehorsam und Disziplin erzwingen zu wollen. Sei es durch härtere und gröbere oder aber durch raffiniertere und subtilere Formen der Erziehung. In jedem Fall macht Erziehung die betroffenen Kinder zu Opfern. Entsprechend fordert sie den Verzicht auf alle Formen der Drangsalierung, Manipulierung oder Instrumentalisierung von Kindern. Dabei geht sie ihrem eigenen Anspruch nach sogar noch weiter als die antiautoritäre Pädagogik. In diesem Sinne schreibt sie: *„Meine antipädagogische Haltung wendet sich nicht gegen eine bestimmte Art von Erziehung, sondern gegen Erziehung überhaupt, auch gegen die antiautoritäre"* (S. 118). In der antiautoritären Erziehung der sechziger Jahre sieht sie sogar die Gefahr, dass Kinder *„darauf gedrillt werden, ein bestimmtes Verhalten anzunehmen, das ihre Eltern sich selbst einmal gewünscht haben und das sie deshalb als allgemein wünschenswert betrachten. Die eigentlichen Bedürfnisse des Kindes können dabei völlig übersehen werden"* (ebd., 121). Für sie dagegen ist jede erzieherische Ambition, also jeder Wunsch des Erwachsenen, bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen beim Nachwuchs besonders auszubilden, problematisch: *„Im Gegensatz zur allgemein verbreiteten Meinung und zum Schrecken der Pädagogen kann ich dem Wort ‚Erziehung' keine positive Bedeutung abgewinnen. Ich sehe in ihr die Notwehr des Erwachsenen, die Manipulation aus der eigenen Unfreiheit und Unsicherheit"* (ebd.). Statt „Erziehung" plädierte sie für einen partnerschaftlichen Umgang mit Kindern und für eine behutsame Begleitung ihrer Entwicklung. Einer Begleitung, die von Achtung, Respekt und Toleranz gegenüber dem Kind sowie von der ständigen Bereitschaft, seine Bedürfnisse empathisch zu erspüren und aus seinem Verhalten zu lernen, geprägt sein sollte (vgl. ebd., 122).

doi.org/10.35468/5960-03

Ein entsprechender Imperativ im Hinblick auf die Ethik pädagogischer Beziehung könnte somit lauten:
Enthalte Dich im Umgang mit den Dir anvertrauten Kindern tunlichst aller Ambitionen, sie erziehen, sie also in irgendeiner Form deinen Vorstellungen und Idealen gemäß beeinflussen, lenken, steuern, formen zu wollen. Sei lediglich ein achtsamer, sensibler, respektvoller und zugewandter Beobachter und Begleiter ihrer Entwicklung. Mache Dir stets bewusst, welche unbewussten, aus deiner eigenen Erziehungsgeschichte stammenden, problematischen Bedürfnisse hinter deinen Erziehungsabsichten stehen.

5 Die Forderungen nach mehr Disziplin, Autorität und Grenzen: Tendenzen der jüngeren Vergangenheit

Eine ähnlich große öffentliche Aufmerksamkeit für eine ganze Reihe von Büchern aus der Feder eines psychoanalytischen Autors, der über Erziehungsfragen schreibt, gab es dann erst wieder 30 Jahre nach dem Alice Miller Hype, als Michael Winterhoff ab 2008 in rascher Abfolge seine „Tyrannen-Serie" auf den Markt brachte. Wie bei Miller handelt es sich bei Winterhoffs Büchern um Beiträge zur pädagogischen Kulturkritik, da sie von der Grundkonzeption her so angelegt sind, dass eine massive Klage über die aktuellen erzieherischen Verhältnisse mit dem Verweis auf die „natürlichen" kindlichen Grundbedürfnisse, die dort nicht mehr ausreichend befriedigt würden, kombiniert wird. In seiner erziehungskritischen Kapuzinerpredigt schreckt Winterhoff nicht davor zurück, das Aufwachsen der Generation der nach 1990 Geborenen in Bausch und Bogen als komplett misslungen zu brandmarken: Wohin die vorherrschende verweichlichte, vom Ideal der „Partnerschaftlichkeit" und des „Respekts vor der kindlichen Persönlichkeit" irregeleitete Erziehungsmentalität der letzten Jahre geführt habe, sehe man „an all den kleinen Monstern und Tyrannen, die uns heute umgeben" (Winterhoff 2008, 183). Diese Kinder seien psychisch immer unreifer, unsozialer und ungehemmter, leistungsmäßig immer unwilliger und unfähiger.
Die Beschreibungen des Eltern-Kind-Verhältnisses, die Deutungen der Genese der psychischen Fehlentwicklungen und die Empfehlungen im Hinblick auf ein angemessenes erzieherisches Handeln, die Michael Winterhoff vorlegt, sind dabei denen von Alice Miller diametral entgegengesetzt. Wurden bei Miller eher die Elternfiguren als monströs und die Kinder als hilflos ausgeliefert dargestellt, werden jetzt die Kinder als „kleine Monster und Tyrannen" tituliert und die Eltern als hilflose und von fatalen pädagogischen Irrlehren verunsicherte Figuren beschrieben. Das, was Miller so vehement gefordert hatte: einen auf erzieherische, lenkende, verhaltenssteuernde Ambitionen verzichtenden, freundlichen, das Kind als Person respektierenden „partnerschaftlichen" Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern, stellt für Winterhoff nun den eigentlichen Sündenfall der Pädagogik dar.

doi.org/10.35468/5960-03

„Partnerschaftlichkeit" wird von Winterhoff entsprechend als eine ernsthafte Form von „Beziehungsstörung" verstanden, eine Beziehungsstörung, die sich inzwischen aber leider allgemein in der Erziehung durchgesetzt habe, als völlig normal gelte und die doch die Wurzel allen Übels ausmache. Entsprechend fordert er eine Rückkehr zur „klassischen" Erziehung früherer Generationen, d.h. zu einem klar hierarchisch-strukturierten, nicht-argumentierenden, intuitiv Unterordnung und Gehorsam der Kinder einfordernden und erwünschte kindliche Verhaltensmuster durch häufige Wiederholungen und strikte Rituale einübenden Umgangsstil.
Irritierend und in gewissem Sinne verräterisch in diesem Zusammenhang ist, dass Winterhoff Kindern weitgehend eine eigene individuelle Persönlichkeit abspricht und ihren subjektiven Wünschen und Willenskundgebungen kaum eine wirkliche Relevanz beimisst. So mokiert er sich etwa mit folgenden Worten über Eltern, die vom „starken Willen" ihres Kindes sprechen. „Mit solchen Beschreibungen wird dem Kind eine eigene Persönlichkeit zugeschrieben, die es in einem so frühen Stadium seines Lebens noch gar nicht haben kann, da die Persönlichkeitsentwicklung erst mit dem achten oder neunten Lebensjahr einsetzt" (ebd., 28).
Was bei Winterhoff besonders ins Auge fällt, ist der ausgeprägte Alarmismus und die damit verbundene Steigerungsrhetorik. Ohne plausible empirische Belege werden hier nämlich permanent Aussagen über die vermeintlich massive Zunahme von Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen und über den vermeintlichen permanenten Niedergang des schulischen Anforderungsniveaus und der schulischen Leistungen in die Welt gesetzt. So heißt es etwa: „Gab es vor 15 oder 20 Jahren etwa zwei bis vier auffällige Kinder pro Schulklasse, so hat sich das Verhältnis heute genau umgedreht: ... von etwa 25 Kindern in einer Schulklasse sind heute noch zwei bis vier komplett unauffällig, alle anderen zeigen, in der Mehrzahl miteinander kombinierte, Störungsbilder" (ebd., 170).
Weniger alarmistisch und auf sicherlich theoretisch elaborierterem Niveau, aber doch mit einer partiell ähnlichen Stoßrichtung wie Winterhoff, hat auch Bernd Ahrbeck sich aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik in diversen Publikationen mit der aktuellen Erziehungssituation und der kulturellen Lage der Kindheit befasst. So erläutert er gleich im ersten Absatz seines Buches mit dem bezeichnenden Titel „Kinder brauchen Erziehung – Die vergessene pädagogische Verantwortung" (Ahrbeck 2004) den Begriff der „Erziehungsvergessenheit" als jenes Grundkonzept, welches dem ganzen Buch zugrunde liegt. „Er beinhaltet, dass zunehmend mehr Eltern Erziehungsaufgaben nicht mehr ausreichend wahrnehmen, mitunter die Erziehung ihrer Kinder sogar gänzlich verweigern. Es geht hier nicht nur um gescheiterte Erziehungsversuche, sondern darum, dass Erziehung an sich unterbleibt. Eltern verzichten auf Erziehung, weil sie von ihrer Notwendigkeit nicht mehr überzeugt sind" (Ahrbeck 2004, 7). Weiterhin ist dann gar von „Erziehungssabotage" die Rede.

doi.org/10.35468/5960-03

Neben der „Erziehungsvergessenheit“ und „Erziehungssabotage“, die primär damit zu tun hat, dass Eltern aus Bequemlichkeit, Verunsicherung oder Resignation nicht mehr klar genug Grenzen ziehen und bestimmte Verhaltensstandards einfordern, sieht Ahrbeck auch noch eine zweite problematische Tendenz am Niedergang der Erziehung beteiligt: Eine überzogene „Pädagogik der Selbstwertförderung“, die in der Praxis dann meist auf eine „Pädagogik der Konfliktvermeidung“ hinausläuft:
„Die gegenwärtige Misere resultiert ... wesentlich aus Erziehungskonzepten, die sich allzu sehr auf das narzisstische Wachstum konzentrieren und Konflikte vermeiden.“ Die Erwachsenen würden es heute tunlichst meiden, „den Kindern einschränkend, verbietend, begrenzend und versagend gegenüberzutreten. Das Gefühl, ungerecht und unzureichend zu sein, wird von vielen Erziehenden massiv gefürchtet“ (Ahrbeck 1997, 84). „Man möchte Kinder möglichst partnerschaftlich, ohne Zwang und Kontrolle, aufwachsen lassen, so daß sie eigenen Interessen folgen und sich ihren Bedürfnissen gemäß entwickeln können. Kinder sollen gelobt, anerkannt und geliebt werden, sich durch Gewährenlassen wohlfühlen und dadurch Selbstachtung und Selbstvertrauen entwickeln. Ein solches Erziehungsverständnis kreist vor allem um das narzisstische Wachstum. Eine autoritäre Erziehung stößt auf Ablehnung – und häufig all das, was auch nur entfernt an sie erinnern könnte. Deshalb wird oft auf Grenzsetzungen verzichtet, auch entgegen anderslautenden Beteuerungen“ (ebd., 77).
Die beschriebenen Tendenzen der jüngeren Vergangenheit könnte man also zu folgendem Imperativ im Hinblick auf die Ethik pädagogischer Beziehungen verdichten:
Achte im Umgang mit Kindern und Jugendlichen stets auf die Wahrung der Generationendifferenz und habe Mut zu Autorität und Strenge, zum Durchsetzen von Grenzen und zur Austragung von Konflikten. Vermeide irreführende pädagogische Vorstellungen von „Bedürfnisorientierung“, „Selbstregulation“ und „Partnerschaftlichkeit“ und mache dir stets bewusst, welche unbewussten Ängste und Vermeidungstendenzen hinter deiner erzieherischen Konfliktscheu stecken.

Fazit

Es lässt sich also, wenn man auf die Geschichte der letzten hundert Jahre schaut, eine erstaunliche Vielfalt höchst unterschiedlicher, ja bisweilen konträrer erzieherischer Haltungen und Handlungen ausmachen, die mit Rekurs auf psychoanalytische Argumentationen propagiert wurden.
Dabei standen diese unterschiedlichen Forderungen jedoch weniger mit dem grundlegenden historischen Wandel jeweils gänzlich neuer höchster und wichtigster Erziehungsziele in Zusammenhang. Als Zielperspektive diente vielmehr

doi.org/10.35468/5960-03

ziemlich durchgängig eine eher vage Vorstellung seelischer Gesundheit, sozialer Verträglichkeit und gesellschaftlicher Mündigkeit, wie sie schon Freud mit seiner Formel von „Lieben und Arbeiten Können“ umschrieben hatte.
Die Vorstellungen darüber jedoch, welche erzieherische Haltungen und Handlungen diesem Ziel eher förderlich und welche ihm eher abträglich sind, schwankten immer wieder beträchtlich. Ebenso schwankten die theoretischen Argumentationsfiguren und Muster, mittels derer die problematischen lebensgeschichtlichen Wirkungen und Nebenwirkungen von zu rigiden bzw. von zu laxen Erziehungsbemühungen rekonstruiert wurden. Mal wurde Scylla dann wieder Charybdis zur zentralen Drohfigur für eine gelingende kindliche Entwicklung gemacht. Und immer spielte dabei dann auch der „entlarvende Blick“ auf die unbewussten Motivstrukturen, die hinter den jeweiligen pädagogischen Haltungen und Handlungen der Akteure stehen, eine wichtige Rolle, gleichgültig ob ein zu entschlossener „Erziehungsfuror“ oder aber eine zu konfliktscheue „Erziehungsvergessenheit“ als das entscheidende pädagogische Problem der Zeit ausgemacht wurde.

Literatur

Ahrbeck, B. (1997): Konflikt und Vermeidung. Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen. Neuwied: Luchterhand.

Ahrbeck, B. (2004): Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart: Kohlhammer.

Aichhorn, A. (1977): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung (1925). (9. Aufl.) Bern/Stuttgart/Wien: Huber.

Bernfeld, Siegfried (1974): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung (1921). In: Bernfeld, S. (Hrsg.): Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, hrsg. von Lutz von Werder und Reinhard Wolff, Bd. I. Frankfurt: Ullstein, 94-215.

Bernfeld, S. (1979): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bott, G. (Hrsg.) (1970): Erziehung zum Ungehorsam. Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung. Frankfurt/M.: März Verlag.

Freud, S. (1913): Das Interesse an der Psychoanalyse. GW Bd. VII, 389-420.

Freud, S. (1930): Das Unbehagen in der Kultur. GW, Bd. XIV.

Freud, S. (1933): Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. GW Bd. XV.

Freud, S. (1960): Briefe 1873-1939. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Freud, S. & Pfister, O. (1963): Briefe 1909-1939. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Herbart, J.F. (1964/1965): Über die ästhetische Darstellung der Welt, als Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Asmus, W. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften, Bd. I.

Herbart, J.F. (1964/1965): Umriss Pädagogischer Vorlesungen (1835). In: Asmus, W. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften, Bd. III.

Miller, A. (1980): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Winterhoff, M. (2008): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Wolff, R. (1993): Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 5, S. 95-107.

doi.org/10.35468/5960-03

Micha Brumlik

Philosophische Ethik und Pädagogik

Im Unterschied zur Moral, in der es um strikt Gebotenes geht, geht es der Ethik um die Wünschbarkeit und Verträglichkeit von Lebensformen und Lebensweisen. Der Beitrag thematisiert derlei wünschbare Lebensformen mit Blick auf das komplexe Verhältnis von Kindern, Eltern und Großeltern.

1 Vorbemerkung

In pädagogischen Verhältnissen stellt sich das Problem der Verantwortung der Generationen füreinander. Zwischen Kindern, Erwachsenenen und Alten – ein Thema, dem zumal jüngst unter dem Gesichtspunkt der Würde neue Aufmerksamkeit geschenkt wurde (vgl. Stoecker 2017).

Das Problem, von dem in diesen Fragen eine advokatorische Ethik ausgeht, stellt sich bei einer lange Zeit für selbstverständlich gehaltenen Annahme bzw. Frage: wer nämlich die idealen Teilnehmer jenes Diskurses sind, der Normen und Prinzipien legitimiert, kurz, wer die moralisch bedeutsamen, zu beteiligenden Subjekte sind und zwar in zweierlei Hinsicht: als Subjekte des Handelns und – in undramatischer Weise – als Subjekte des Erleidens, des Erfahrens der Handlungen anderer. Bei Immanuel Kant – darauf ist zurückzukommen – war hier noch allgemein von Vernunftwesen die Rede, später sprach man von Subjekten, bis schließlich – über Umwege – spätestens im 20. Jahrhundert von Personen die Rede war: ein Begriff, der je nachdem, ob er aus der neuthomistischen, der kantianischen oder der analytischen Tradition kommt, unterschiedlich aufgeladen ist.

Auf jeden Fall: Als Handlungssubjekte werden vor allem der Sprache, der Empathie und der Reflexion der Zukunft fähige Angehörige der biologischen Gattung homo sapiens angesehen, während die Gruppe der von moralischen Prinzipien oder Handlungen möglicherweise betroffenen Wesen sehr viel umfangreicher ist: sie beginnt mit anderen mündigen Menschen, erweitert sich um nicht-mündige Menschen bis zu Menschen, die weder gezeugt noch geboren sind bis zu anderen Tieren und Lebewesen und reicht – mindestens nach Maßgabe der intelligenten science fiction Literatur – bis zu intelligenten und empfindsamen Maschinen. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie per definitionem weder im realen noch im idealen Fall als die, die sie sind oder sein werden, bei der Begründung moralischer Handlungen oder Prinzipien beteiligt werden können: Ihre denkbaren oder

doi.org/10.35468/5960-04

möglichen Interessen müssen auch und sogar im nichtempirischen Begründungsdiskurs von den mündigen Personen wahrgenommen werden. Advokatorischer Ethik geht es um die moralisch gebotenen Pflichten der Mündigen für die Unmündigen – gleich welchen Alters. Und damit um Verantwortung.

2 Die Verantwortung der Erwachsenen für die Alten oder die Kinder

Der Begriff der *Verantwortung* impliziert in diesen Fällen, dass es hier um eine Ethik der Lebensalter geht. Dabei ist mindestens zweierlei zu beachten: erstens die Frage, was genau ein Lebensalter, manche sprechen auch von Entwicklungsabschnitten, ist und zweitens, in welchem Ausmaß und aus welchen Gründen hieraus wem gegenüber welche Pflichten enstehen.
Indes. *Verantwortung* ist – wie zuletzt Valentin Beck mit Blick auf die Verantwortung der Länder des Westens für die unter Armut, Hunger und Krieg leidenden Länder des Südens gezeigt hat, nicht identisch mit einer unmittelbaren moralischen Verpflichtung (vgl. Beck 2016, 34 f.). Bei der Zuschreibung bzw. Übernahme von *Verantwortung* geht es demnach um folgendes:
„Für das eigene Tun und unterlassen einzustehen und von anderen zu fordern, daß sie dies ebenfalls tun, schließt zudem ein, sich und anderen bestimmte Handlungen und Handlungsfolgen zuzurechnen." (ebd., 35).
Dann aber können nur Personen, erwachsene Personen, im vollen Umfang sowohl Verantwortung für sich als auch für andere übernehmen – die volle Bedeutung des Verantwortungsbegriffs umfasst mithin, daß jemand sich für etwas in bezug auf normative Standards vor einer Rechtfertigungsinstanz rückblickend oder vorausschauend gegenüber jemandem in einem sozialen Kontext mit allen Folgen für zuständig erklärt. Welche Haltung aber haben dann diejenigen einzunehmen, denen die Verantwortung anderer geholfen hat, selbst zu mündigen Personen zu werden?

3 Pflicht zur Dankbarkeit?

In der modernen Ethik ist von der Verantwortung im Generationenverhältnis – vornehmlich bei Kant – lediglich eine paradox anmutende „Tugendpflicht der Dankbarkeit" übriggeblieben (vgl. Brumlik 2017a; vgl. auch MacIntyre 2001, 141 f.). Dankbarkeit dafür, daß andere für uns, als wir noch nicht handlungsfähig waren, Verantwortung übernommen haben oder übernehmen mussten.
Dankbarkeit ist nach Kant die pflichtgemäße Verehrung einer Person ob einer erwiesenen Wohltat. Diese Tugendpflicht der Dankbarkeit, die nach Kant keine Klugheitsregel ist, sei als eine Sinnbedingung moralischer Bildung anzusehen: Dankbarkeit müsse als heilige Pflicht angesehen werden, also als eine solche

doi.org/10.35468/5960-04

Pflicht, „deren Verletzung die moralische Triebfeder zum Wohltun in dem Grundsatze selbst vernichten kann." (Kant, MdS, Tugendlehre, 592; A 128). Auf eine Ethik des Generationenverhältnisses (vgl. Thomä 1994) bezogen und im vollen Bewußtsein, daß Kinder in zahlreichen Fällen ihren Eltern gegenüber nur wenig Anlaß zur Dankbarkeit haben, läßt sich gleichwohl festhalten, daß jener Dank – und die damit einhergehende Fähigkeit zur Dankbarkeit, die gleichsam zwanglos auf der Basis respekt- und vertrauensvoller pädagogischer Beziehungen entstehen kann – sogar nach Kants Meinung die Basis jeder moralischer Motivation ist. Daß diese Auffassung durch die Sozialisationsforschung eindrucksvoll bestätigt worden ist, muß hier nicht eigens belegt werden. Gilt dies für die ganze Lebensspanne, für die Zeitgestalt des ganzen menschlichen Lebens? Auf jeden Fall materialisiert sich diese Verantwortung in einem Vertrauensverhältnis.
Gleichwohl: In den letzten Jahren mehrten sich Stimmen, die weniger auf den Begriff der *Verantwortung* denn auf den Begriff der *Disziplin* und damit des Zwangs in der Erziehung eintraten.

4 Zurück zur Disziplin?

Seit dem Erscheinen der ersten Auflage von Bernhard Buebs, eines ehemaligen Leiters der Internatsschule Schloss Salem, „Mißbrauch der Disziplin" vor mehr als zwölf Jahren, im Jahr 2007, hat sich die Debatte vertieft, ist in die Öffentlichkeit gelangt und hat – trotz der medialen Großoffensive Buebs und seiner Unterstützer – eine neue Intensität und Ernsthaftigkeit gewonnen. Dazu trugen nicht nur eine Reihe öffentlicher Diskussionen und Debatten bei, zu denen Verfasserinnen und Verfasser von Beiträgen des von mir herausgegebenen Bandes „Vom Missbrauch der Disziplin. Die Antwort der Wissenschaft auf Bernhard Bueb" (2007) eingeladen wurden: von Elternvereinen und regionalen Bildungsforen über Volkshochschulen zu Universitäten, stets mit sehr vielen, zum Teil hunderter engagierter Teilnehmer. Der dort gefundene Zuspruch wurde durch den Eingang zahlloser positiver, aber auch kritischer Briefe und emails verstärkt.
Nicht zuletzt hat Buebs Buch auch die Debatte in der wissenschaftlichen Pädagogik angestoßen; sie hat das Thema in ihren Zeitschriften in Debatten- und Rezensionsaufsätzen in mehreren darauf folgenden Beiträgen gründlich erörtert: in der „Neuen Praxis", der „Zeitschrift für Pädagogik" sowie in der „Sozialwissenschaftlichen Literaturrundschau."
So ist Irit Wyrobnik im Rückgriff auf die von Bueb selbst reklamierte reformpädagogische Tradition, unter Bezug auf Siegfried Bernfeld und Janusz Korczak (vgl. Wyrobnik 2007) der Nachweis gelungen, dass Buebs Begriff der Disziplin in äußerster, undifferenzierter Schlichtheit letztlich das umreißt, was man als „militärische Disziplin" bezeichnen könnte: unbefragter Gehorsam gegenüber

doi.org/10.35468/5960-04

präzise umrissenen Befehlen. Weitere Kollegen nahmen sich der Thematik sogar in Monographien an: So hat etwa Rolf Arnold in aus einer ganz anderen wissenschaftlichen Perspektive, nämlich der einer systemischen Pädagogik heraus die Haltlosigkeit von Buebs autoritärer Pädagogik nachgewiesen (vgl. Arnold 2007). Nach mehr als zehn Jahren Jahr lässt sich daher folgende, sehr vorläufige Bilanz ziehen:

1. Durch das Erscheinen einer Reihe erziehungswissenschaftlicher Interventionen wurde verhindert, daß der unbestreitbare Verkaufserfolg von Buebs „Lob der Disziplin" in einen kulturell – hegemonialen Triumph umschlug. Sichtbarer und begründeter Widerspruch hat das Umkippen einer populistischen Stimmung in eine ideologische Regression ummöglich gemacht;
2. Durch diese Debatte wurde auch die wissenschaftliche Pädagogik in ihrem mainstream darauf gestossen, dass der öffentliche und populäre, durch die Medien verbreitete Diskurs über Erziehungsfragen genuines, in Zukunft wohl einheimisches Thema gerade einer kulturwissenschaftlich informierten Pädagogik sein muß;
3. Es hat sich aber ebenso deutlich gezeigt, dass eine wissenschaftliche Pädagogik, die in weberianischer Werturteilsfreiheit alles platte Rezeptwissen durchaus zu Recht scheut, dennoch nicht daran vorbeikommt, einer breiteren Öffentlichkeit mitzuteilen, was sie guten Gewissens in Erziehungsfragen vertreten kann und wovor sie auf jeden Fall warnen muss;
4. Auch die von Bueb vorgetragene Kritik an den „68ern" erwies sich gegenstandslos. So hat sich gezeigt, dass die politische Programmatik der meist männlichen Führungskader vor allem des SDS und seiner späteren Spaltprodukte – von der RAF bis zu maoistischen Operettenparteien – zu Recht totalitären Denkens sowie einer machistischen Gewaltkultur geziehen wurden. Bei diesen sehr genauen Abrechnungen, bei denen nichts vergeben und vergessen wird, fällt aber umso deutlicher auf, dass das, worum es in der Auseinandersetzung um die *Disziplin* und *Zwang in der Erziehung* geht, dort gar keine Rolle gespielt hat. Die Kinderladenbewegung, deren Geschichte Meike Baader so eindrucksvoll erzählt und untersucht hat (vgl. Baader 2008; 2009; 2010) und die antiautoritäre Erziehung waren bei allen anfänglichen Schwierigkeiten die Avantgarde partnerschaftlicher Erziehung und zumal sich ihnen nicht nachweisen lässt , dass sie entweder totalitär waren oder unoriginell an bereits im konventionellen Erziehungswesen vorhandene Liberalisierungen anschloß. Im Bereich von Pädagogik und Erziehung waren Teile der 68er Bewegung tatsächlich die Ursachen einer demokratischen Erneuerung in der Elementarerziehung;
5. In systematischer Hinsicht hat sich – sowohl in den Arenen der Öffentlichkeit als auch innerhalb der wissenschaftlichen Debatte – gezeigt, dass das jahrelang eher vernachlässigte Problem der „Autorität" in der Erziehung nach

doi.org/10.35468/5960-04

wie vor ungeklärt erörtert wird. Diesem Punkt sei vertiefte Aufmerksamkeit geschenkt und damit: zurück zu Kant!

Aber wie sah Kant das Problem des Zwangs in der Erziehung?

5 Zwang in der Erziehung? Immanuel Kant als Kronzeuge?

Lässt sich – wie es immer wieder geschieht – tatsächlich mit dem Klassiker der Aufklärung, dem Philosophen von Autonomie und Würde, also mit Immanuel Kant dafür argumentieren, im Aufziehen von Kindern in der Erziehung mit verbalem oder körperlichem Zwang vorzugehen? Sind also *Vormünder* etwas anderes als *Vor-Münder*, also Personen, die in advokatorischer Weise die Interessen künftiger, ja *mündiger* Vernunftwesen vorwegnehmen sollen?
Die klassische, hier vorausgesetzte und zugrunde gelegte Position bezüglich des Zwangs in der Erziehung ist von Immanuel Kant, am deutlichsten in seiner „Metaphysik der Sitten“ bzw. deren Grundlegung artikuliert worden:

> „Denn vernünftige Wesen“ so der zweite Abschnitt der „Grundlegung“ „stehen alle unter dem Gesetz, daß jedes derselben sich selbst und alle anderen niemals bloß als Mittel, sondern jederzeit zugleich als Zweck an sich selbst behandeln solle.“(Kant, GzMdS, 66, BA 74) „Autonomie“ so Kant weiter „ist also der Grund der Würde der menschlichen und jeder vernünftigen Natur.“ (ebd., 69, BA 80)

Dieses Prinzip ist bekanntermaßen – auch als eine Reaktion auf die moralisch kaum fassbaren Verbrechen des Nationalsozialismus – zur Grundlage der deutschen Verfassung, des Grundgesetzes geworden, in dessen Artikel 1 es heißt: „(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“
Indes war Kant realistisch genug, um zu erkennen, dass Autonomie zwar moraltheoretisch von Wesen, die sich grundsätzlich als vernünftig betrachten, im Umgang miteinander vorausgesetzt werden muss, dass aber die Realität menschlichen Lebens zeigt, dass Angehörige dieser Gattung jedenfalls im vorausgesetzten Sinne nicht „autonom“, sondern zunächst „unmündig“ sind und die daher erzogen werden müssen.
In der Rechtslehre der Metaphysik der Sitten, im Abschnitt über das Elternrecht heißt es daher:

> „Gleichwie aus der Pflicht des Menschen gegen sich selbst, d.i. gegen die Menschheit in seiner eigenen Person ein Recht (ius personale) beider Geschlechter entsprang, sich als Person, wechselseitig einander, auf dingliche Art, durch Ehe zu erwerben: so folgt, aus der Zeugung in dieser Gemeinschaft, eine Pflicht der Erhaltung und Versorgung in Absicht auf ihr Erzeugnis, d.i. Kinder, als Personen haben hiemit zugleich ein ursprünglich –angebornes (nicht angeerbtes) Recht auf ihre Versorgung durch die Eltern, bis sie

doi.org/10.35468/5960-04

> vermögend sind, sich selbst zu erhalten; und zwar durchs Gesetz (lege) unmittelbar; d.i. ohne daß ein besonderer rechtlicher Akt dazu erforderlich ist.“ (Kant, MdS, Rechtslehre, 393 f., A 112)

Aber wie lässt sich dieses Recht begründen? Kant jedenfalls war der Überzeugung, dass Erziehungspflichten und -rechte der Eltern durchaus begründungsbedürftig sind und offerierte dafür ein im Rahmen seiner Philosophie transzendentaler Freiheit schlüssiges Argument:

> „Denn da das Erzeugte eine Person ist, und es unmöglich ist, sich von der Erzeugung eines mit Freiheit begabten Wesens durch eine physische Operation einen Begriff zu machen: so ist es eine in praktischer Hinsicht ganz richtige und auch notwendige Idee, den Akt der Zeugung als einen solchen anzusehen, wodurch wir eine Person ohne ihre Einwilligung auf die Welt gesetzt, und eigenmächtig in sie herüber gebracht haben; für welche Tat auf den Eltern nun auch eine Verbindlichkeit haftet, sie, so viel in ihren Kräften ist, mit diesem ihrem Zustand zufrieden zu machen.“ (ebd.)

Dazu sei hervorgehoben, dass der Kant der „Metaphysik der Sitten“ offenbar auch schon Neugeborene ohne jede Einschränkung als „Personen“ bezeichnet, er also die auch in der Disziplin, der Sonderpädagogik unter Bezug auf Peter Singer geführte utilitaristische Debatte, wonach erst „mündige“ Menschen Personen seien, von Anfang an ausschließt. Auch Neugeborene – anders lässt sich Kant nicht verstehen – sind mit Würde begabte Wesen und fallen mithin unter das Instrumentalisierungsverbot. Kinder sind nicht und unter keinen Umständen das Produkt ihrer Eltern, Kant spricht es unmissverständlich aus:

> „Sie (die Eltern, M.B.) können ihr Kind nicht gleichsam als ihr Gemächsel (denn ein solches kann kein mit Freiheit begabtes Wesen sein) und als ihr Eigentum zerstören oder es auch nur dem Zufall überlassen, weil an ihm nicht bloß ein Weltwesen, sondern ein Weltbürger in einen Zustand herüber zogen, der ihnen nun auch nach Rechtsbegriffen nicht gleichgültig sein kann.“ (ebd.)

Damit ist das Problem, wenn man so will, der grundlegende moralische, ja der geradezu anthropologische Skandal des Zeugens und Gebärens von Kindern genannt: Menschen können sich die Umstände, in die sie hineingeboren werden, nicht wählen – woran auch Kants in den Vorlesungen über Pädagogik geäußerte Überzeugung, dass der Mensch nichts ist, „als was die Erziehung aus ihm macht“ nichts ändert. Das heißt: eine moralisch begründete und akzeptable Forderung nach bedingungsloser Unterwerfung in der Erziehung kann es nach Kant nicht geben; im Rahmen einer politischen Demokratie und einer ihr entgegenkommenden demokratischen Alltagskultur, die Kant natürlich noch nicht vor Augen haben konnte, wird die Forderung nach absolutem Gehorsam obsolet. Ohne moralische Einsicht der Bürger in die Legitimität demokratischer Verfahren sind Demokratien gar nicht denkbar. Damit ist zweierlei gezeigt:

doi.org/10.35468/5960-04

Eine autoritäre Berufung auf Kant bei weiter vorgegebenem Anspruch, damit moralische Ziele zu verfolgen, ist selbstwidersprüchlich und erweist sich als mit einer demokratischen Kultur unverträglich. Wenn das zutrifft, dann war auch Buebs aufgeweichter Vorschlag, bei grundsätzlicher Anerkennung von Autorität, jede einzelne Weisung zur Disposition zu stellen, gegenstandslos: Basis jeder demokratischen Kultur ist gerade nach Kant die Unterweisung in Moralität, die gerade ohne Strafe und Sanktion auskommen muss. Entsprechend kritisch sind dann aber auch skeptische oder funktionalistische Beschreibungen von Erziehungspraxis zu nehmen, die einen eher willkürlich gewählten Ausschnitt aus Kants Überlegungen dazu benutzen, Paradoxien dort zu konstruieren, wo sie doch nach entwicklungspsychologischer Empirie gar nicht bestehen.

Literatur

Arnold, R. (2007): Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das "Lob der Disziplin". Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Baader, M. S. (2008): 1968 und die Pädagogik. In: Schaffrik, T./Wienges, S. (Hrsg.): 68er Spätlese - was bleibt von 1968? Münster: LIT Verlag, 58-77.

Baader, M. S. (Hrsg.) (2009): »Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!«. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim/Basel: Beltz.

Baader, M. S. & Sager, C. (2010): Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3. Jg., 255-267.

Beck, V. (2016): Eine Theorie der globalen Verantwortung. Was wir Menschen in extremer Armut schulden. Berlin: Suhrkamp.

Brumlik, M. (Hrsg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz.

Brumlik, M. (Hrsg.) (2017): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe (3. Aufl. mit e. neuen Vorwort). Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt.

Brumlik, M. (2017a): Pflicht zu Dankbarkeit und Fortpflanzung? Zu einer Ethik des Generationenverhältnisses. In: Brumlik, M. (Hrsg.): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe (3. Aufl. mit e. neuen Vorwort). Hamburg: CEP Europäische Verlagsanstalt, 75-108.

Kant, I. (1983): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden (Bd.VI). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 7-102.

Kant, I. (1983): Die Metaphysik der Sitten. Rechtslehre. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden (Bd.VI). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 303-499.

Kant, I. (1983): Die Metaphysik der Sitten. Tugendlehre. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden (Bd.VI). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 501-634.

MacIntyre, A. C. (2001): Die Anerkennung der Abhängigkeit. Über menschliche Tugenden. Hamburg: Rotbuch-Verl.

Stoecker, R. (2017): In Würde altern. In: Brandhorst, M./Weber-Guskar, E. (Hrsg.): Menschenwürde. Eine philosophische Debatte über Dimensionen ihrer Kontingenz. Berlin: Suhrkamp, 338-360.

Thomä, D. (1994): Eltern. Kleine Philosophie einer riskanten Lebensform. München: Beck.

Wyrobnik, I. (2007): Zum Begriff der Disziplin bei Janusz Korczak und Siegfried Bernfeld. Ein Beitrag zur Debatte um Berhard Buebs "Lob der Disziplin". In: Neue Praxis, 6. Jg., 567-574.

doi.org/10.35468/5960-04

Khosrow Bagheri Noaparast und Imranali Panjwani

Islamic Social and Moral Education: A Comparative Study with the Western View

We attempt to introduce the Islamic approach to social and moral education in terms of three basic elements of human nature in Islamic view: a divine inclination (fitrah), dignity, and freedom. Relying on this account, three principles of Islamic social education are extracted: protection and promotion of individuality; critically analysing tradition, and overcoming self-centeredness. These principles provide a foundation by which to engage with Western social education. We argue that there are strong similarities between Islamic and Western Social education. It is argued further that even though there are some differences between the two viewpoints, this does not prevent reaching a rich dialogue between the two approaches.

1 Introduction

Social and moral education is the discipline that focuses on the interrelation of persons and the values that govern relationships. According to Smith, „social education is the conscious attempt to help people to gain for themselves, the knowledge, feelings and skills necessary to meet their own and others developmental needs." (1982, 24). Islamic educational theory focuses on a combination of moral, rational and spiritual principles to cultivate a balance between souls of people and their relationships with God, on the one hand, and with fellow human beings, on the other hand. We would like to outline the main facets of Islamic social education and then compare it to Western social educational theory. This is in order to facilitate beneficial dialogue between two systems of education which have similarities but also some differences. This is crucial today when there is an apparent intellectual and political conflict between Islam and the West where Islam is portrayed as *the Other*; Emon argues:

> "Well before the onset of the twenty-first century, academic and popular debates have either implicitly or explicitly positioned Muslims, Islam, and Islamic law as the paradigmatic *Other* to be managed and regulated through policies of multicultural and human rights. This is especially the case in societies identified by such labels as western, liberal, democratic, or some combination thereof" (Emon 2012, 1).

doi.org/10.35468/5960-05

It is therefore hoped that this paper, which is exploratory and intends to lay the grounds for further research, will spark interest in how Islamic educational tradition can engage with Western educational tradition and vice versa.
Ali bin Abi Talib (hereafter Bin Abi Talib) was the fourth Muslim Caliph, cousin of Prophet Muhammad and his son-in-law, having married the Prophet's daughter, Lady Fatimah al-Zahra. Our primary focus will be on the narrations of Bin Abi Talib (d. 40/661) with specific reference to the classical compilation, *Nahj al-Balagha* (The Peak of Eloquence). Considering that Bin Abi Talib is a primary reference point for scholasticism and spirituality in the Islamic tradition, we argue that he offers an effective starting point by which to analyse the Islamic worldview of social education. *Nahj al-Balagha* is a compilation of Bin Abi Talib's sermons, letters and sayings. It was compiled by Abu al-Hasan Muhammad b. al-Husayn al-Musawi, popularly known as Sharif al-Radi (d. 406/1016) (1) and contains approximately 241 sermons, 79 letters, and 489 utterances of Bin Abi Talib. (2)

2 Islamic View on the Nature of Human Sociality

There are three basic elements[1], that form the foundations of human sociality based on Islamic view: divine inclination (*fitrah*), dignity, and freedom. In terms of *fitrah*, it is held that human beings have an underlying intuitive knowledge about God and hence an inclination toward Him (see Yusuf Ali 2009, 30:30; 7:172). This underlying inclination is not always active rather, it can become hidden beneath social relationships and apparatuses that do not harness it. Referring to *fitrah*, Bin Abi Talib states in sermon 1 of Nahj al-Balagha: "Then Allah sent His Messengers and series of His prophets towards them to get them to fulfil the pledges of His creation, to recall to them His bounties, to exhort them by preaching to unveil before them the hidden virtues of wisdom and show them the signs of His Omnipotence…" (Al-Razi 2007, vol 1, 28f.). This shows that *fitrah* requires unveiling and harnessing which is instigated by God's Prophets who show human beings their moral, intellectual, and social worth.
The second element is dignity. All human beings have dignity by virtue of being creatures of God and all deserve to be respected. In Bin Abi Talib's famous letter to Malik al-Ashtar to whom he gave the governance of Egypt, he states: "Habituate your heart to mercy for the subjects, as well as affection and kindness for them. Do not stand over them like greedy beasts who feel it is enough to devour them since

1 (1). Al-Razi, M. (2007). *Nahj al-Balagha – 'Ali bin Abi Talib's Sermons, Letters, and Sayings – Arabic and English.* Translated by Syed Ali Raza. Qum: Ansariyan Publications. Please note that in this paper, we have modified his translation. For discussions on Nahj al-Balagha's authenticity, see 'Ali Naqi-un-Naqvi's preface in Al-Razi, *Nahj al-Balagha* xi – xxxxiv and Shah-Kazemi: *Justice and Remembrance*, 1-10.
(2) For information on its compilation, see: Modarressi: *Tradition and Survival*, 13 – 15.

doi.org/10.35468/5960-05

they are of two kinds: either your brother in religion or one like you in creation“ (Al-Razi 2007, vol 2, 434). Islam, therefore, values human beings in terms of the origin of their creation, God, who does not distinguish between any of His creatures except by their piety.

The third element is freedom. According to Bin Abi Talib, freedom is the defining quality of human beings because they are not under the dominion of anyone except God. He says in letter 31: “Do not be the slave of others for Allah had made you free. There is no good in good which is achieved through evil and no good in comfort that is achieved through (disgracing) hardship“ (Al-Razi 2007, vol 2, 358).

The aforementioned three elements constitute a human being’s unique inner intellectual and moral assets. When people construct their social relations with these assets, they enter a very complicated network of relationships; a network that provides these assets with different actualities and possibilities. The interconnectedness of people in the framework of social relations shows that the outcome of the assets can be determined in the mutual relationships that one forms. Referring to this interconnectedness, Bin Abi Talib says to Jabir b. Abdullah Ansari:

> “O’ Jabir, the mainstay of religion and the world are four persons: the scholar who acts on his knowledge; the ignorant who does not feel ashamed of learning; the generous who is not niggardly in his favours; and the destitute who does not sell his next life for his worldly benefits. Consequently, when the scholar wastes his knowledge, the ignorant feels shame in learning and when the generous is niggardly with his favours, the destitute sells his next life for worldly benefits. O’ Jabir, if favours of Allah abound on a person the people’s needs towards him also abound. Therefore, he who fulfils for Allah all that is obligatory on him in this regard will preserve them (Allah’s favours) in continuance and perpetuity, while he who does not fulfil those obligations will expose them to decay and destruction” (Al-Razi 2007, vol 2, no. 372, 758).

This statement clearly shows how different groups of people can influence others within mutual relationship. Given the two points that firstly, persons have inner assets and secondly, social relations provide ways for the realization of these assets, one should be aware not to reduce persons to *tabula rasa* or conversely, ignore the power of social relations by overrating the individuals’ inner assets and autonomies. Instead, Bin Abi Talib’s view indicates that individuals and society have a relative independence of each other. According to this relative independence, it is not the case that an individual have a mere social identity since their inner assets are deeply embedded within them. No doubt, society is where these assets surface but the point is that social conditions provide the environment for the appearance of the assets instead of being the condition of their existence.

Therefore, the inner assets are regarded as potentialities that might be threatening to bad social conditions which comprise them. Although the actualization of these potentialities needs new social relations within a society, the existence of these

doi.org/10.35468/5960-05

potentialities is like a ticking time bomb in corrupt social environments. As far as the relative independence of society is concerned, one should be aware not to reduce society to a mere contract between individuals. This shows that the Islamic conception of human sociality is based on a balanced relationship between individuals and society.

3 Principles of Islamic Social Education

Having discussed the key elements of sociality, we can now draw the principles that constitute social education from the Islamic perspective. These are as follows: the protection and promotion of individuality; critical analysis of tradition, and overcoming self-centeredness.

3.1 The protection and promotion of individuality

Islamic social education must protect but also promote the individuality of human beings. This reflects our point about human beings possessing unique traits – *fitrah*, dignity and freedom – which must be allowed to flourish in any society. As far as *fitrah* is concerned, the individuality of a people appears in their private relationship to God. Although private, this relationship has social implications since it can preserve a person from blind absorption in actions of a large majority of people. If the majority acts in an immoral way, one can isolate oneself from their actions. Referring to this, Bin Abi Talib states in sermon 222: "There are some people devoted to the remembrance (of Allah) who have adopted it in place of worldly matters so that commerce or trade does not turn them away from it. They pass their life in it" (Al-Razi 2007, vol 2, 200). This shows people have the ability to value transcendental goals when they do not get caught up in mundane worldly affairs.

Dignity, the second asset of a human being, plays a key part in social education because it gives a person self-esteem. Social education should never undermine a person's worth; rather, this worthiness should be promoted so that a person becomes a confident participant in society. The importance of self-esteem is implied in a statement of Bin Abi Talib where he explains to his brother Aqil why he is persistent in a particular decision he made: "The crowd of men around me does not gives me strength nor does their dispersal from me cause any loneliness." (Al-Razi 2007, vol 2, 376). This shows that dignity is a core aspect of social education because people who realize their self-worth will be in a better position to understand what they want in their social relations and will be persistent in actualizing themselves.

In the case of the third element, freedom, Islamic social education requires that the individuality of people be respected by recognizing their freedom of choice.

doi.org/10.35468/5960-05

Choice here refers to the personal views, skills and creativity of a person which define his/her manner of participation in society. This kind of freedom is crucial to promote an active and intelligent participation within social groups in society as opposed to a blind and passive participation. Bin Abi Talib elegantly refers to this point where he mentions one of the characteristics of pious people in sermon 193: „Even if they are found among those who forget (Allah), they are counted among those who remember (God) but if they are among who remember God, they are not counted among the forgetful“ (Al-Razi 2007, vol 2, 98). The second part of this statement indicates that it is not enough for a person to be amongst good people; what is crucial is *how* to be among them. A mere blind following of good people does not guarantee that one is in the right place; rather, one should consciously and intelligently choose to be amongst righteous people.

3.2 Critical analysis of tradition

The second principle of Islamic social education is to confront the tradition in a critical way. Tradition, which is from the Latin word *traditionem*, means delivery, surrender, a handing down and a giving up. There is an inherent sense of passing down norms, habits, culture and history from one generation to another. Together, these form a nation's historical experiences which define a society and provide meaningful identity to people. Because of the cohesive and collective meanings which a tradition provides for the formation of human relationships, the tradition should be a key source for social education. However, tradition is a mixture of truths and superstitions which makes critical analysis of tradition a crucial matter. If one were to believe in myths and act on them as truths, the firm conviction of people may be dangerous if that myth is harmful to social behaviour. It is therefore important to discern which parts of tradition are truthful and beneficial, a point which Bin Abi Talib makes as follows:

> "O' my child, even though I have not reached the age which those before me have yet I looked into their behaviour and thought over events of their lives. I walked among their ruins till I was as one of them. In fact by virtue of those of their affairs that have become known to me it is as though I have lived with them from the first to the last. I have therefore been able to discern the impure from the clean and benefit from the harm" (Al-Razi 2007, vol 2, 342).

What is important in this statement is firstly, the attempt to empathize with society's predecessors to be able to understand what they were thinking and doing. Secondly, a selective encounter with their heritage is adopted in which right and wrong, as well as useful and harmful, are distinguished. At a more technical level, Bin Abi Talib has stated, „when you hear a tradition, test it according to the criterion of intelligence not that of mere hearing, because relaters of knowledge are numerous but those who guard it are few." (Al-Razi 2007, vol 2, no. 98, 580-2).

doi.org/10.35468/5960-05

3.3 Overcoming self-centeredness

The third principle of Islamic social education deals with self-centeredness which is a fundamental hindrance for social education. There are different features of self-centeredness including ontological, cognitive, and emotional aspects. Ontological self-centeredness means that people take themselves as the pivotal point in the world and hence interpret God's actions in their own terms. As an illustration of this Bin Abi Talib states, „If someone is not grateful to you, that should not prevent you from good actions because (possibly) such a person will feel grateful about it who has not even drawn any benefit from it, and his gratefulness will be more than the ingratitude of the denier; And Allah loves those who do good." (Al-Razi 2007, vol 2, 634). When a person is ungrateful to you, it is normal to feel despondent but by taking God as the driving force behind the action, one's despondency turns into the resolve to continue to do good for God's pleasure.
The second feature of self-centeredness is cognitive. In this case, people are not able to see things from others' perspective or if they are able to do this, they do not take others' viewpoints seriously. Overcoming this sort of self-centeredness requires that social education provides people with the ability of seeing things from others' viewpoints in order to save them from cognitive deviation. In relation to this, Bin Abi Talib says to Malik al-Ashtar:

> "Then do not keep yourself secluded from the people for a long time because the seclusion of those in authority from the subjects is a kind of narrow-sightedness and causes ignorance about their affairs. Seclusion from them also prevents them from the knowledge of those things which they do not know and as a result they begin to regard big matters as small and small matters as big, good matters as bad and bad matters as good while the truth becomes confused with falsehood" (Al-Razi 2007, vol 2, 460).

The last feature of self-centeredness is emotional which includes biases and subjective interests. Here, self-centred people are those who cannot consider what is (un)desirable for them as (un)desirable to others, *ceteris paribus*. This kind of self-centeredness cannot be reduced to the cognitive one. It is not the case here that people are short of realizing others' situations; rather, they might be able to realize that but still be emotionally self-centred based on their deep-rooted biases. In order to make sure that fairness occurs in social relationships, one should isolate their own emotions as much as possible in order to recognize other people's needs; that is why Bin Abi Talib informs his son, al-Hasan (d. 50/670):

> "Bear yourself towards your brother in such a way that if he disregards kinship you keep to it; when he turns away, be kind to him and draw near to him; when he withholds, spend for him; when he goes away, approach him; when he is harsh, be lenient; when he commits wrong, think of (his) excuse for it so much so as though you are a slave of him and he is the benevolent master over you. But take care that this should not be done

doi.org/10.35468/5960-05

inappropriately and that you should not behave so with an undeserving person" (Al-Razi 2007, vol 2, 360-362).

Therefore, social education from the perspective of Bin Abi Talib constitutes three principles: protection and promotion of individuality; critically analysing tradition; and overcoming self-centeredness. In our view, this forms the bedrock of Islamic social education and may positively enhance human relationships.

4 A Comparison between Islamic and Western Social Education

Having outlined the key principles of Islamic social education, it is important to compare them to the salient features of Western social educational theory in order to foster greater dialogue on education between Islam and the West. As far as Bin Abi Talib's view of social education is concerned, three principles were extracted: the protection and promotion of individuality, critically analysing tradition, and overcoming self-centeredness. In terms of the first principle, protection and promotion of individuality, there is a strong similarity between Islam and the liberal approach in the West. This is because in the latter, as in the former, the individual has been given a central position. Concentrating on British authors, we can refer, for instance, to Collin Wringe who is well-known for his works on moral education. Wringe and Lee outline the key facets of the West's liberal approach to the individual (Wringe, 1995, 56; Lee and Wringe, 1993, 77) as follows.

The first principle is equal opportunities. Social opportunities should be provided to all individuals in an equal manner. As a case of providing equal opportunities, general education is emphasised. Thus, social education should put the emphasis on the general abilities of individuals rather than special abilities. This is because individuals will then be provided with the possibility of changing their careers in case of need.

The second principle is reciprocal reverence. Individuals, as people who have equal rights, should have reciprocal reverence toward each other.

According to the third principle, the teacher should draw the attention of pupils to ways in which morality and prudence go hand in hand i.e. it is not necessary for them to act according to their duties against their own interests; rather these two categories can coincide. In this case, autonomies of pupils are compatible with satisfying their self-interests.

The fourth principle indicates that the teacher should pave the ground for her pupils to act in a way that it leads to the benefit of others rather than harming them. Again, here the autonomy of a person is compatible with not doing harm or being useful to others.

doi.org/10.35468/5960-05

According to the fifth principle, if pupils decide to preach moral rules, the teacher should not subvert their autonomy by the use of conditioning or by appealing to guilt or sentiment. Referring to this point, Wringe states, „To subvert the pupil's autonomy by the use of conditioning or the exploitation of guilt or sentiment (not to mention sleep-teaching or the use of drugs) is morally ruled out. To subvert the autonomy of another is itself morally objectionable, however sorely teachers in the performance of their professional role may be tempted to do this in the interests of what may seem to be the greater good." (Lee & Wringe, 1993, 77). The teacher can be justified in imposing social disapproval and punishment on pupils who decide to harm others. This would be better than a society in which people are rendered incapable of anti-social acts.

Finally, the Sixth principle indicates that while the idea of autonomy has been the subject of critique for some recent Western thinkers, the core of autonomy has been taken by them as a necessary part of social identity. For instance, while in his early works Foucault did not think that autonomy of individuals could be involved in the face of the strong current of 'normalization' in the modern era, in some later works he held that we could critically deal with the limits imposed on us as we could have „a permanent critique of ourselves in our autonomy" (1984, 44). In other words, Foucault at first put emphasis on the influence of social organizations on individuals and the strength of the subsequent normalization, but later on he gave a more weight to the 'subject' in the face of the strength of social organizations. Having the capacity of critique of one's own situation, the 'subject' can distinguish between the limits that could be resisted or overcome and the ones that could not be helped. According to this new orientation of Foucault, Raaen (2011) has appealed to Foucault's concept of *parrehsia* (free speech or frankness) to show how schoolteachers can use it in their practice of professional autonomy and empowerment of their pupils. *Parrehsia* requires that the individual be honourable and frank in telling the truth which involves risk taking. As such, *parrehsia* combines care for oneself and care for others i.e., it is not only individualistic but social in nature since it involves facing social challenges. By appealing to *parrehsia*, teachers can reflect on their professional limitations and critique them. On the other hand, in terms of their relations to pupils, teachers should encourage them to refrain from flattering as a requirement of *parrehsia*. Thus, Raaen states: "Individuals' free, autonomous speech can bring new truth to people, thus strengthening their insight and making them better able to take care of themselves and others" (2011, 632).

The aforementioned principles of Western educational theory show the autonomy of the individual is paramount but avoiding harm to others is also considered as a significant principle. When we compare this to Bin Abi Talib's view of Islamic social education, there are some key similarities and differences.

doi.org/10.35468/5960-05

4.1 Similarities between Islamic and Western Social Education

With respect to providing equal opportunities, namely the first principle, Bin Abi Talib regards it as a primary principle of governance and instruction. During his caliphate he was asked by some for inequality in distributing money. In sermon 126, he responds: „Do you command me that I should seek support by oppressing those over whom I have been placed? By Allah I won't do so as long as the world goes on and as long as one star leads another in the sky. Even if it were my property I would have distributed it equally among them then why not when the property is that of Allah." (Al-Razi 2007, vol 1, 476). This shows that he takes equal opportunity as an important part of social justice and social education.

Secondly, in the case of reciprocal reverence, in his letter to Malik al-Ashtar, the administrator of Egypt, Bin Abi Talib states that he should be benevolent to all people since they are either a brother in religion or a fellow human being: „Do not stand over them like greedy beasts who feel it is enough to devour them since they are of two kinds either your brother in religion or one like you in creation." (Al-Razi 2007, vol 2, 434).

Thirdly, in the case of making self-interest and duty compatible, Bin Abi Talib in his statement to the people of Kufa says that he does not want to provide them with desirable demeanour at the price of his own corruption (al-Mufid 1993, 40: 207).

Fourth, as for refraining from being harmful to others, Bin Abi Talib in describing righteous people states in sermon 193 that one of their characteristics is that people are safe from their evils: „Indecent speech is far from him, his utterance is lenient, his evils are non-existent, his virtues are ever present, his good is ahead and mischief has turned its face (from him)." (Al-Razi 2007, vol 2, 98-100). This statement shows his emphasis on individuals being deeply conscious of their actions and how they might harm others.

Fifth, what if some people decide to breach laws? Would their autonomy be recognized even though they might be punished? In an interesting passage in sermon 127 referring to the Prophet of Islam, Bin Abi Talib states that while the Prophet was punishing the people who preached laws in different ways, he was preserving all their social rights and considering them as civilians who have their civil rights: „Thus the Prophet held them to account over their sins and also abided by Allah's commands about them but did not disallow them their rights created by Islam nor did he remove their names from its followers." (Al-Razi 2007, vol 1, 478).

Finally, as for frankness of speech through autonomy, Bin Abi Talib tells people in sermon 216 to take heed of a truth said to him: „Do not evade me as the people of passion are (to be) evaded, do not meet me with flattery and do not think that I shall take it ill if a true thing is said to me because the person who feels disgusted when truth is said to him or a just matter is placed before him would find it more

doi.org/10.35468/5960-05

difficult to act upon them." (Al-Razi 2007, vol 2, 182). This invites people and pupils to avoid flattering and to be frank. On the other hand, in the position of a scholar and teacher, he holds in sermon 3 that God has taken a promise of scholars not to be silent before the oppressor: "…if there had been no pledge of Allah with the learned to the effect that they should not acquiesce in the gluttony of the oppressor and the hunger of the oppressed I would have cast the rope of caliphate on its own shoulders" (Al-Razi 2007, vol 1, 52). Having mentioned these points, Bin Abi Talib holds that frankness may not be appropriate in some cases. When the situation is not transparent so that you might not be able to show the truth of your position then frankness is not a virtue. Here he states: "During civil disturbance be like an adolescent camel who has neither a back strong enough for riding nor udders for milking" (Al-Razi 2007, vol 2, 530).

4.2 Differences between Islamic and Western Social Education

In terms of differences between Western liberalism and Islam on the issue of individuality it should be stated that, whilst liberalism gives top priority to individuals' rights, Islam looks for a trade-off between individual rights and social traditions. As Haidt and Graham (2007) hold, liberal morality rests primarily on individual rights within the limits of refraining from inflicting harm on others' rights.

This brings us to the educational implications of the second principle, namely critically analysing social traditions. While 'Ali ibn Abi Talib puts the limit of social traditions for individual rights, this does not indicate that social traditions have absolute priority. On the contrary, social traditions should be the subject of scrutiny in their own terms. This can show the difference between the Islamic view and communitarianism supported by, for instance, MacIntyre (1981) and Sandel (1982), being the two famous representatives of communitarianism. In the communitarian approach, contrary to liberalism, the individual is not at the centre; rather, the society is given central importance. MacIntyre holds that the social position of individuals is the only context in terms of which one can talk about individual rights. In other words, individual rights can only be referred to positively in terms of social functions by which individuals relate to other individuals like a teacher, counsellor, and so on.

Finally, in terms of overcoming self-centeredness, social education has the following implications. In Islamic social education, people should be encouraged to overcome what we called ontological self-centeredness. In order to do this, pupils should learn to dismiss themselves as the pivotal point of the world and replace themselves by God. In consequence, they will learn to continue to do good things even if others do not appreciate them; as they will learn to stop revenging believing that God is the ultimate judge and that He will punish oppressors. This view is peculiar to Islamic social education.

In order to overcome cognitive self-centeredness teachers should provide pupils with communicating their reasons for their actions to their peers. The ability to hear from others and understand their reasons is what is needed to be cultivated here. In this implication, the Islamic view actually shares with cognitive-oriented approaches in social and moral education (Kohlberg 1969, among others). And, in order to overcome emotional self-centeredness, teachers should teach pupils how to care about others. They should be able to become happy by seeing the successes of others as well as becoming sad in relation to others' sadness. In this implication, the Islamic view shares with emotive and care approaches in social and moral education (Noddings1992) in seeing the cognitive dimension as necessary but not sufficient for social education.

5 Conclusion

We have attempted to introduce the Islamic approach to social education and argued that according to Bin Abi Talib, there are three basic elements which human beings possess: a divine inclination (*fitrah*), dignity and freedom. Relying on this account of human sociality, three principles of Islamic social education have been extracted: protection and promotion of individuality; critically analysing tradition, and overcoming self-centeredness. These principles provide a foundation by which to engage with Western social education and show *Nahj al-Balagha's* relevance as a key text to facilitate this engagement. Social education, therefore, is a crucial discipline in both Islamic and Western education so that relationships are governed by enduring, fair and harmonious values. As Astin, Astin and Lindholm argue,

> "Assisting more students to grow spiritually will help create a new generation of young adults who are more caring, more globally aware, and more committed to social justice than previous generations, and who are able to employ great equanimity in responding to the many stresses and tensions of our rapidly changing technological society" (Astin, et al. 2010, 157).

A detailed examination of each of our principles in relation to specific educational trends requires further papers. However, an initial survey of *Nahj al-Balagha* shows Bin Abi Talib's thoughts could help facilitate Islamic-Western dialogue on social education.

Bibliography

Al-Mufid, M. (1981): Kitab al-Irshad (The Book of Guidance). Translated by Ian K. Howard. London: Muhammadi Trust.

Al-Mufid, M. (1993): Amali al-Mufid. Qum: Shaykh Mufid's Millenium World Congress.

Al-Nisapuri, A. (1983): Al-Mustadrak `al al-Sahihayn. Beirut, Lebanon: Dar al-Ta'aruf.

Al-Razi, M. (2007): Nahj al-Balagha: Imam Ali Bin Abi Talib's Sermons, Letters, and Sayings – Arabic and English. Translated by Syed Ali Raza. Qum: Ansariyan Publications.

doi.org/10.35468/5960-05

Al-Tusi, M. (1994): Amali al-Tusi. Qum: Dar al-Thaqafah.
Astin, A. W, Astin, H. S. & Lindholm, J. A (2010): Cultivating the Spirit: How College Can Enhance Students' Inner Lives. San Francisco: Jossey-Bass.
Chowdry, H., Dearden, L. & Wyness, G. (2010): Higher Education Reforms: Progressive but Complicated with an Unwelcome Incentive. London: Institute for Fiscal Studies.
Dagli, C. (2006): Ali Bin Abi Talib and Sufism. Tehran: Sadra Islamic Philosophy Research Institute. Online address: http://www.mullasadra.org/new_site/english/Paper%20Bank/Gnosis/Caner%20K_Dagli%20@.htm (accessed 28th August 2013)
Emon, A. M. (2012): Religious Pluralism and Islamic Law: Dhimmis and Others in the Empire of Law. Oxford: Oxford University Press.
Foucault, M. (1984): What is Enlightenment? In: Rabinow, Paul (Ed.): The Foucault Reader. New York: Pantheon Books.
Haidt, J. & Graham, J. (2007): When morality opposes justice: Conservatives have moral
intuitions that liberals may not recognize. In: Social Justice Research, 20, 98-116.
Kohlberg, L. (1969): Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: Goslin, D. A. (Ed.): Handbook of socialization theory and research. Chicago: RandMcNally.
Lee, J. H. & Wringe, C. (1993): Rational autonomy, morality and education. In: Journal of Philosophy of Education 27 (1), 69-78.
MacIntyre, A. (1981): After Virtue. London: Duckworth.
Noddings, N. (1992): The Challenge to Care in Schools. New York: Teachers College Press.
Raaen, F.D. (2011): Autonomy, candour and professional teacher practice: A discussion inspired by the later works of Michel Foucault. In: Journal of Philosophy of Education 45 (4), 627-641.
Sandel, M. (1982): Liberalism and the Limits of Justice. Cambridge: Cambridge University.
Shah-Kazemi, R. (2007): Justice and Remembrance: Introducing the Spirituality of Imam Ali. London: I.B. Tauris.
Shah-Kazemi, R. (2009): Ali Bin Abi Talib. In: Meri, J (Ed.): Medieval Islamic Civilization: An Encyclopaedia. New York/London: Routledge.
Smith, M (1982): Creators not Consumers: Rediscovering Social Education. Leicester: NAYC Publications.
White, J. (1994): Instead of OFSTED: A critical discussion of OFSTED on spiritual, moral, social and cultural development. In: Cambridge Journal of Education 24 (3), 369-377.
Wringe, C. (1995): Two challenges to the notion of rational autonomy and their educational implications. In: Educational Philosophy and Theory 27 (2), 49-63.
Yusuf Ali, A. (2009). The Qur'an. New York: Tahrike Tarsile Qur'an Inc.

doi.org/10.35468/5960-05

Nicole Balzer[1]

Verschiedenheit *und* Gleichheit? Rekonstruktionen zu umstrittenen Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung

Zwar herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass ‚Anerkennung' in ethischer Hinsicht für die Pädagogik bedeutsam ist; es ist aber keinesfalls immer dasselbe gemeint, wenn sie als ein ethisches Prinzip der Pädagogik postuliert wird. Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, wie Verschiedenheit und Gleichheit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung bestimmt sowie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Zunächst werden drei Diskurslinien rekonstruiert, in denen die Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen als maßgebliche Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung gilt. Während in diesen Diskurslinien Gleichheit von der Verschiedenheit her begriffen wird, werden anschließend Arbeiten skizziert, die Gleichheit implizit oder explizit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung veranschlagen. Der Beitrag zielt nicht allein auf einen Einblick in die Bedeutung von ‚Anerkennung' als ethisches Prinzip der Pädagogik. Ein zentrales Anliegen ist es zudem, die bereits seit längerer Zeit dominante Überzeugung zu stören, dass der (anerkennende) ‚Umgang mit Verschiedenheit' den Dreh- und Angelpunkt ‚guter' Pädagogik darstellt.

Wer sich, wie die Autor*innen der *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*, „die Stärkung anerkennender und die Verminderung verletzender Handlungsweisen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Arbeitsfeldern" (Prengel u.a. 2017, 6) zum Ziel setzt, stößt vermutlich auf breite Zustimmung. Ernsthaft würde dieses Ziel wohl kaum jemand *generell* bestreiten oder gar das Gegenteil fordern. Breite Zustimmung ist auch deshalb zu erwarten, weil ‚Anerkennung' ein *allgemeines* ethisches Prinzip ist, das folglich immer und nicht nur dann gilt, wenn man mit Anderen pädagogisch zu tun hat.

1 Ich schließe in diesem Beitrag an verschiedene vorherige Publikationen an (Balzer & Ricken 2010; Balzer 2012, 2019, 2020), ohne dies jeweils im Einzelnen auszuweisen. Die von mir in diesen Publikationen unternommenen Systematisierungen erziehungswissenschaftlicher Thematisierungen von ‚Anerkennung' werde ich allerdings teils neu justieren und sowohl präzisieren als auch korrigieren. Für ihre differenzierte Rückmeldung zu einer ersten Fassung dieses Beitrags danke ich Constanze Berndt. Für zahlreiche Gespräche zur hier diskutierten Thematik danke ich Johannes Bellmann.

doi.org/10.35468/5960-06

Wie so oft, kommt es aber auch hier auf die Details an: Zwar herrscht weitgehend Einigkeit darüber, *dass* ‚Anerkennung' in ethischer Hinsicht für die Pädagogik bedeutsam ist; es ist aber keinesfalls immer dasselbe gemeint, wenn sie als ein ethisches Prinzip der Pädagogik postuliert wird. Diese Mehrdeutigkeit pädagogischer Anerkennungspostulate hängt nicht nur mit der Vieldeutigkeit des Anerkennungsbegriffs, sondern auch damit zusammen, dass Anerkennung eine dreistellige Relation bildet (vgl. Balzer & Ricken 2010, 39): In der Anerkennung wird jemand (y) durch jemand anderen (x) *als jemand* und/oder *im Hinblick auf* bzw. *in etwas* und / oder *aufgrund von etwas* bestätigt bzw. bejaht (z) und daher immer auch zu anderen und / oder anderem ins Verhältnis gesetzt. Diese triadische Struktur der Anerkennung impliziert nicht nur, dass Anerkennung immer im Horizont einer Ordnung oder eines Mediums operiert (vgl. Bedorf 2014, 167). Sie impliziert auch, dass pädagogische (wie jegliche) Anerkennungspostulate eine Bestimmung dessen vornehmen, *woraufhin* und *als wer oder als was* Andere anerkannt werden sollen. Gerade dies aber, d.h. das ‚Woraufhin', die Bezugsgröße bzw. der ‚Gegenstand der pädagogischen Anerkennung' (vgl. Stojanov 2006, 177) wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich bestimmt und ist umstritten.

Vor diesem Hintergrund geben die folgenden Ausführungen einen ausschnitthaften Einblick in den Diskurs zu ‚Anerkennung' als ethisches Prinzip der Pädagogik. Ausschnitthaft sind die folgenden Ausführungen nicht nur, weil sie einen bestimmten Aspekt – das *Woraufhin* pädagogischer Anerkennung – ins Zentrum rücken. Darüber hinaus konzentrieren sie sich auf spezifische Facetten dieses Aspekts. So ist in den Rekonstruktionen die Frage leitend, wie *Verschiedenheit* und *Gleichheit* im erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurs als Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung bestimmt sowie zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Im *ersten* Teil werde ich drei Diskurslinien rekonstruieren, in denen als *die* maßgebliche Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung die ‚Verschiedenheit' von Kindern und Jugendlichen veranschlagt und die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' als ein zentrales Prinzip pädagogischen Handelns postuliert wird. Sichtbar wird dabei nicht nur, dass Postulate der und Ansätze zur ‚Anerkennung von Verschiedenheit' hinsichtlich der jeweiligen Verschiedenheitsverständnisse überaus heterogen sind, sondern auch, dass sie zwar das Verhältnis von Verschiedenheit(sanerkennung) und Gleichheit(sanerkennung) unterschiedlich bestimmen, aber ‚Gleichheit' doch immer von der Verschiedenheit(sanerkennung) her begreifen – und insofern letztlich subsumieren.

Anliegen des *zweiten* Teils und insgesamt ein zentrales Anliegen des Beitrags ist es, diese Subsumtion von Gleichheit und damit zugleich die – auch unabhängig vom Anerkennungsdiskurs seit bereits längerer Zeit dominante – Überzeugung zu ‚stören', dass ‚Verschiedenheit' als Inbegriff dessen zu veranschlagen ist, wo-

doi.org/10.35468/5960-06

rum es in der Pädagogik geht. So rekonstruiere ich hier Arbeiten, die nahelegen oder auch explizit postulieren, dass nicht die Verschiedenheit, sondern die Gleichheit von Kindern und Jugendlichen die prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung ist bzw. sein soll. Mit diesen Arbeiten wird ein bestimmtes Verständnis von Gleichheit ins Spiel gebracht, das im erziehungswissenschaftlichen (Anerkennungs-)Diskurs zwar nicht gänzlich verschwunden, aber vorrangig an dessen Rändern zu finden ist.
Im abschließenden *dritten Teil* werde ich eine knappe Bündelung meiner Rekonstruktionen vornehmen und auf das im zweiten Teil verfolgte Anliegen dieses Beitrags kurz näher eingehen.

1 Ungleichheitsrelevante Unterschiede, gleichwertige Einzigartigkeit, individuelle Lerndispositionen: Bedeutungsgehalte der ‚Anerkennung von Verschiedenheit'

Die Verknüpfung von Anerkennung mit Begriffen der ‚Verschiedenheit' – etwa Differenz und Heterogenität – ist bis heute die dominante Weise, in der ‚Anerkennung' als ethisches Prinzip der Pädagogik zur Geltung gebracht wird. Zumeist wird dabei explizit die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' gefordert. Wie angedeutet, wird im Kontext solcher Postulate das *Woraufhin* der Anerkennung keinesfalls einheitlich bestimmt. Vielmehr ist eine Mehrdeutigkeit von Begriffen der Verschiedenheit zu konstatieren und überdies wird nicht immer über dieselbe ‚Sache' gesprochen, wenn dieselben Begriffe verwandt werden.
Im Folgenden nutze ich dennoch jeweils *einen* Verschiedenheitsbegriff, um für diese Postulate der ‚Anerkennung von Verschiedenheit' (idealtypisch) drei Diskurslinien[2] zu systematisieren und zu rekonstruieren: Unter der Überschrift ‚Anerkennung von Differenz' [1.1] skizziere ich zunächst eine Diskurslinie, in der insofern *enge* Postulate der ‚Anerkennung von Verschiedenheit' vertreten werden, als sie auf spezifische Adressat*innen- bzw. Schüler*innengruppen fokussiert sind. Unter den Überschriften ‚Anerkennung von Vielfalt' [1.2] sowie ‚Anerkennung von Heterogenität' [1.3] stehen dagegen im zweiten und dritten Schritt zwei Diskurslinien im Zentrum, in denen insofern ‚weite' Anerkennungspostulate vertreten werden, als die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' auf *alle* Kinder und Jugendliche bezogen und als *allgemeines* Prinzip der Pädagogik veranschlagt wird. Inwiefern innerhalb dieser drei Diskurslinien ‚Verschiedenheit' und ‚Gleichheit' mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen sowie unterschiedlich verknüpft

2 Auch wenn ich mich im Folgenden zum Teil auf einzelne Autor*innen stütze, ist mit der Unterscheidung von Diskurslinien nicht vorrangig eine Klassifizierung von Texten oder einzelner Autor*innen verbunden, sondern eine Differenzierung diskursiver Begriffsverständnisse und Argumentationsmuster.

doi.org/10.35468/5960-06

werden, wird im Folgenden im Zentrum stehen. Vorab sei betont, dass Forderungen nach der ‚Anerkennung von Verschiedenheit' überdies unterschiedlich begründet werden: In der ersten und zweiten Diskurslinie dominieren „demokratieorientierte normative" (Mecheril & Vorrink 2014, 103) Begründungen: Die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' gilt hier als ein Prinzip, dessen Realisierung dazu beiträgt, Bildungsungleichheit und -benachteiligung sowie Exklusions-, Demütigungs- und Missachtungserfahrungen zu verringern. In der dritten Diskurslinie wird die ‚Anerkennung von Heterogenität' (1.3) mit einer Reihe zumeist als gleichwertig erscheinender Ziele und dabei auch „funktional-ökonomisch[.]" (ebd.) begründet: Mit ihr sollen die Chancengleichheit verbessert, Lernprozesse effektiver gemacht, Potenziale und Ressourcen ‚ausgeschöpft' und mehr Schüler*innen zu Spitzenleistungen gebracht werden (können) (vgl. Wischer & Trautmann 2014).

1.1 Ungleichheitsrelevante Unterschiede: Zur ‚Anerkennung von Differenz'

Enge Postulate der ‚Anerkennung von Verschiedenheit' sind im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorrangig in den Teildisziplinen der Feministischen, der Interkulturellen und der Inklusiven Pädagogik sowie im Kontext der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung zu finden (vgl. bündelnd Mecheril & Plößer 2009). In dominanter, allerdings nicht ausschließlicher Weise findet in diesem Kontext der Begriff der Differenz Verwendung. Mit dem Differenzbegriff wird auf marginalisierte bzw. vulnerable Gruppen referiert, deren gleichberechtigte Teilhabe an Bildungsinstitutionen und formaler Bildung erschwert ist bzw. wird. Differenzen werden folglich in soziologischer Perspektive als eine Kerndimension von Exklusion und sozialer Ungleichheit sowie als soziales Ordnungs- und Reproduktionsmuster begriffen[3], aber auch im Sinne *vorgängiger* Eigenschaften bzw. Merkmale thematisiert (vgl. z.B. Spieß 2014, 22).

Auch wenn enge Anerkennungspostulate ‚Verschiedenheit' grundsätzlich ähnlich verstehen, zeichnen sich hinsichtlich des geforderten anerkennenden ‚Umgangs mit Differenz' zwei unterschiedliche Argumentationslinien ab, innerhalb derer den Forderungen nach Anerkennung sowie dem Differenzbegriff unterschiedliche Bedeutungen zukommen: *Zum einen* wird die Repräsentation und / oder Aufwertung bzw. Wertschätzung abgewerteter bzw. exkludierter Gruppen(-differenzen) gefordert und auf die Ausweitung des Normalitätsspektrums qua Einbeziehung des ‚Andersartigen' gezielt. *Zum anderen* wird gefordert, Differenzen ‚bloß' zu berücksichtigen und / oder mittels spezialpädagogischer (Förder-)Maßnahmen ‚auszugleichen' bzw. zu kompensieren. In dieser zweiten Argumentationslinie werden Differenzen nicht als positive, wertzuschätzende ‚Unterschiede', sondern als „ungleiche[.], lernrelevante[.] Ausgangslagen" (Mecheril & Vorrink 2017, 46)

3 Im Fokus stehen die Differenzkategorien Geschlecht, (Dis-)Ability, Ethnizität und Milieu (bzw. soziale Herkunft).

doi.org/10.35468/5960-06

begriffen. ‚Anerkennung' bedeutet dabei nicht im engeren Sinne Bejahung der Differenzen selber, sondern Bestätigung dessen, dass diese hinsichtlich von Lern- bzw. Bildungsprozessen – *auch* aus strukturellen oder institutionellen Gründen – mit Benachteiligung verbunden und für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit relevant sind.
Fragt man nun, wie im Kontext enger Anerkennungspostulate von Gleichheit die Rede ist, dann ist bedeutsam, dass vielfach eine nicht auflösbare Spannung zwischen der ‚Anerkennung von Gleichheit' und der ‚Anerkennung von Differenz' betont wird (vgl. z.B. Spieß 2014). Damit ist verbunden, dass zwar in der auf Kompensation konzentrierten Argumentationslinie gefordert wird, ‚ungleiche' Schüler*innen ungleich zu behandeln. Weder in dieser noch in der auf Repräsentation und Wertschätzung konzentrierten Argumentationslinie wird aber das Prinzip der Gleich*behandlung generell* in Frage gestellt und gefordert, dass pädagogisches Handeln *immer* von der Verschiedenheit der pädagogischen Adressat*innen auszugehen habe. Im Kontext weiter Anerkennungspostulate stellt sich dies zumeist anders dar.

1.2 Gleichwertige Einzigartigkeit: Zur ‚Anerkennung von Vielfalt'

Weite Anerkennungspostulate werden vielfach über Kritiken an gruppenbezogenen Postulaten der ‚Differenzanerkennung' konturiert. Den zentralen Kontext bilden hier von verschiedenen Autor*innen seit den 1990er Jahren entwickelte Diversitätsansätze (vgl. Prengel 1993; Hinz 1993), in denen in dominanter Weise der Begriff der Vielfalt Verwendung findet. Insbesondere Annedore Prengel hat in ihrer *Pädagogik der Vielfalt* „Sonder-Pädagogiken für Frauen, Behinderte, Minderheitskulturen" (Prengel 1993, 176) sowie „Formen kompensatorischer Erziehung" (ebd., 177) problematisiert. Benachteiligte Kinder und Jugendliche würden durch diese zwar Anerkennung erfahren. Sie seien aber insofern problematisch, als sie darauf zielten, minoritäre an majoritäre Gruppen anzupassen und Differenzen als Norm(alitäts)abweichungen und behebungsbedürftige Defizite erscheinen ließen.
Vor diesem Hintergrund forciert Prengel mit dem Begriff der *Vielfalt* eine Kritik an der „Pseudo-Logik der Verknüpfung von Differenz und Hierarchie" (ebd., 181) sowie an der Gleichsetzung von Differenzen mit Defiziten: Differenzen seien nicht als Störungen oder Abweichungen, sondern als Normalität sowie als Bereicherung zu begreifen. ‚Anerkennung' impliziert hier entsprechend nicht nur, ‚Unterschiede' zu berücksichtigen. Leitendes Prinzip soll vielmehr die „hohe Wertschätzung der unhintergehbaren Eigenheit differenter Lebensweisen und Wissens- und Denkformen" (ebd., 49) sein.
Die ‚Anerkennung von Vielfalt' rückt damit in die Nähe solcher enger Anerkennungspostulate, die auf die Aufwertung benachteiligter Gruppen(differenzen) zielen. Im Unterschied zu diesen bezieht Prengel aber die ‚Anerkennung von Vielfalt'

doi.org/10.35468/5960-06

auf *alle* Kinder und Jugendliche. Grundlage hierfür ist die Annahme der ‚Verschiedenheit aller' sowie ein Verständnis von ‚Verschiedenheit' als inkommensurable ‚Individualität' bzw. ‚Einzigartigkeit': *Jedes* Kind und *jede*r* Jugendliche ist, so die These, in *vielerlei* und *einzigartiger* Weise verschieden und hinsichtlich seiner bzw. ihrer „persönlichen und je eigentümlichen Merkmalen, Fertigkeiten oder Leistungen" (ebd., 49) anzuerkennen. Mit dieser Parallelisierung von ‚Verschiedenheit' und ‚Einzigartigkeit' (vgl. Budde 2012, Abs. 25) wird der Eindruck erweckt, dass ‚individuelle Unterschiedlichkeit' eine Tatsache sowie ein ‚ontologisches', der pädagogischen Praxis vorgängiges Phänomen darstellt (vgl. ebd., Abs. 50). Zugleich betont Prengel aber, dass die *Pädagogik der Vielfalt* von der „Unbestimmbarkeit der Menschen" (Prengel 1993, 191) sowie der „Inkommensurabilität" (ebd., 32) qualitativer Differenzen ausgehe und sich „gegen alle Verdinglichung in Gestalt von Definitionen" (ebd., 191) wende.[4]

Auch wenn Diversitätsansätze die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' als Prinzip der Pädagogik verallgemeinern, verabschieden sie nun aber nicht ‚Gleichheit' als Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung. Explizit betont Prengel, dass „das Gleichheitspostulat durch die Anerkennung von Verschiedenheit eingelöst" (ebd., 49) – und nicht *ab*gelöst – werde und bringt mit dem Theorem der ‚egalitären Differenz' zur Geltung, dass Gleichheit und Differenz einander bedingen: „Differenz ohne Gleichheit bedeutet gesellschaftlich Hierarchie, kulturell Entwertung, ökonomisch Ausbeutung. Gleichheit ohne Differenz bedeutet Assimilation, Anpassung, Gleichschaltung, Ausgrenzung von ‚Anderen'" (ebd., 184).

Vor diesem Hintergrund fordert Prengel eine *nicht-hierarchisierende* Anerkennung der „Gleichheit der Verschiedenen" (ebd., 40): Nur auf Basis der Vorstellung von „Gleichheit als Gleichwertigkeit des Differierenden" (ebd., 47) könnten die „mit dem [...] Gleichheitsbegriff verbundenen Versprechungen" (ebd.) eingelöst werden. „Gleichheitsvorstellungen ohne Ausgrenzungen" (ebd.) gingen qualitativ über solche Gleichheitsvorstellungen hinaus, „die nur für Gleichartiges gelten" (ebd.). Sie beinhalteten die „Akzeptanz gleichwertiger Differenzen" (ebd.). ‚Anerkennung von Gleichheit' meint hier folglich, Differenzen *als gleichwertig* anzuerkennen. Damit steht nicht nur die Kategorie der ‚Verschiedenheit' „unter der Regie der Gleichheit" (Wimmer 2014, 227), sondern umgekehrt steht auch Gleichheit unter der Regie der Verschiedenheit: Mit ihr wird bestimmt, *als was* die ‚individuelle, einzigartige Verschiedenheit' anerkannt werden soll: als *gleichwertig*.

4 Bisweilen stellt Prengel (vgl. z.B. 2006) aber die Unverzichtbarkeit einer pädagogischen Diagnostik heraus und kennzeichnet die Didaktik der Pädagogik der Vielfalt auch als eine „permanente Arbeit am Problem der Passung" (Prengel 1993, 193) zwischen dem „Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler" (ebd.) und den „Angeboten der Pädagogik" (ebd.).

doi.org/10.35468/5960-06

1.3 Individuelle Lerndispositionen: Zur ‚Anerkennung von Heterogenität' in der ‚individuellen Förderung'

Im jüngeren Heterogenitätsdiskurs wird auf Prengels Arbeit als normativer Referenzrahmen fortlaufend rekurriert (vgl. Trautmann & Wischer 2011, 25). So ist ihre *Pädagogik der Vielfalt* „gleichsam *der* Bezugspunkt und *das* Schlagwort der neuen Heterogenitätsdebatte" (ebd.). Die Leitmotive von Prengels Ansatz und insbesondere ihr Verständnis des *Woraufhin* der pädagogischen Anerkennung werden dabei allerdings nicht nur fortgeschrieben, sondern auch neu ausgerichtet. Im Folgenden werde ich dies exemplarisch anhand von Postulaten der ‚individuellen Förderung' verdeutlichen, die als eine gegenwärtig besonders zentrale Variante *weiter* Postulate der Verschiedenheitsanerkennung gelten können.[5] So werden Konzepte der ‚individuellen Förderung' vielfach als didaktische Formate gekennzeichnet, mit denen der unterrichtliche ‚Umgang mit Verschiedenheit' zu einem *anerkennenden* Umgang werden kann. Dabei findet insbesondere der Heterogenitätsbegriff Verwendung. Individuelle Förderung *ist*, so die Leitmaxime, „Anerkennung [...] von Heterogenität" (Solzbacher & Behrensen 2013, 165; vgl. z.B. Boriss 2015, 60).

Hinsichtlich der Bestimmung des *Woraufhin* der pädagogischen Anerkennung besteht zunächst eine zentrale Gemeinsamkeit zwischen Prengels Diversitätsansatz und Konzepten der individuellen Förderung: Auch letztere fordern die Ablösung der „Anerkennung und Förderung von Heterogenität" (Solzbacher & Behrensen 2013, 165) von gruppenspezifischen, sozialen Differenzierungsmerkmalen (vgl. Kunze 2016, 19) und forcieren eine Generalisierung sowie ein individualisiertes Verständnis von ‚Verschiedenheit': Jedes Kind müsse „als Individuum in seiner Eigenart und Einzigartigkeit gesehen und anerkannt [...] werden" (Bräu 2005, 138). Eine zentrale Differenz zur *Pädagogik der Vielfalt* besteht nun darin, dass die anzuerkennenden ‚Unterschiede' primär als „Lerndispositionen" bzw. „Marker von Schülerinnen-Unterschieden beim Erwerb von Lerninhalten" (Mecheril & Vorrink 2014, 100) thematisiert werden. Sie müssen, so der Appell, Berücksichtigung finden, um Lernprozesse ‚optimal' fördern zu können. Zumeist im Verbund mit „soziale[n] und gesellschaftsanalytische[n] Kategorien der Unterscheidung" (ebd.) wird dabei eine ganze Reihe von ‚Heterogenitätsdimensionen' aufgerufen. Die Rede ist etwa von kognitiven Grundfähigkeiten, Motivationslagen, Arbeits- und Sozialverhalten, Bedürfnissen, Lernhaltungen, Begabungen, Potenzialen, emotionalen und volitionalen Merkmalen – sowie davon, dass „[l]etztlich [...] alle Merkmale einer Person [...] den Lernprozess [beeinflussen] und [...] daher berücksichtigt werden [sollten]" (Dumont 2019, 265).

5 Vgl. zur Hegemonie der ‚individuellen Förderung' Wischer & Trautmann 2014 und zum Verhältnis der Begriffe ‚Individualisierung' und ‚individuelle Förderung' Dumont 2019.

doi.org/10.35468/5960-06

Hiermit ist verbunden, dass in Konzepten individueller Förderung das in Prengels Ansatz bedeutsame Motiv der nicht-hierarchischen Anerkennung zwar fortgeschrieben und betont wird, dass individuelle Förderung nicht auf Defizite, sondern auf Potenziale von Schüler*innen fokussiere (vgl. z.B. Solzbacher & Behrensen 2013, 164f.). ‚Unterschiede' werden aber *nicht* als inkommensurable und nicht-diagnostizerbare, sondern als Persönlichkeitsmerkmale begriffen, die *erkennbar* sind und erkannt werden *müssen*. Entsprechend wird betont, dass individuelle Förderung die „regelmäßige Diagnose des Lernstandes jedes einzelnen Kindes" (Dumont 2019, 265) voraussetze und Lehrkräfte eine „hohe diagnostische Kompetenz" (ebd.) haben müssten.
Fragt man nun, wie im Kontext von Postulaten der individuellen Förderung von ‚Gleichheit' die Rede ist, dann ist zunächst festzuhalten, dass in vielen Arbeiten betont wird, dass ‚Verschiedenheit(sanerkennung)' als *alleiniges* Leitbild der Pädagogik zu kurz greife (vgl. z.B. Boriss 2015, 60). Während sich manche Autor*innen auf das Theorem der ‚egalitären Differenz' berufen, kennzeichnen andere ‚Gleichheit' und ‚Verschiedenheit' als konfligierende, antagonistische bzw. „im Kern unvereinbar[e]" (Bräu 2005, 141) Orientierungen und stellen heraus, dass unterrichtliches Handeln vor einem Dilemma stünde, weil jedes Kind nicht nur ein „Recht auf Differenz", sondern auch ein „Recht auf Gleichheit" (ebd., 138) habe.
Im Rahmen solcher Argumentationen wird nicht im engeren Sinne die Frage diskutiert, *in welchen Hinsichten* bzw. *woraufhin* Schüler*innen *als gleich* anerkannt werden sollen, sondern im Zentrum steht die Notwendigkeit der Gleich*behandlung*, die vor allem damit begründet wird, dass Unterricht eine Selektionsfunktion erfüllen und sich an Standards und „Leistungsanforderungen" (Solzbacher & Behrensen 2013, 165) orientieren müsse, was im Widerspruch zur Individuumsorientierung stehe. ‚Individuelle Förderung' wird zudem verschiedentlich als Antagonist zu gruppenbezogenen Zielen, zur Förderung sozialer Kompetenzen oder auch zum ‚gemeinsamen Lernen' markiert (vgl. Ricken 2017, 188). Unabhängig von diesen unterschiedlichen Dimensionierungen ist die These leitend, dass die Orientierung an Verschiedenheit und die Orientierung an Gleichheit fortlaufend ausbalanciert werden müssten (vgl. Boriss 2015, 60).
Die „Anerkennung der Gleichheit" (Benkmann 2009, 144) und die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' werden in Konzepten individueller Förderung allerdings nicht nur als konkurrierende, sondern bisweilen auch als *additive* Orientierungen konturiert. Während manche dabei die Anerkennung der Heterogenität von Schüler*innen der Förderung *kognitiver* Lernprozesse und die Anerkennung von Schüler*innen *als Gleiche* der Förderung von *sozialem* Lernen zuordnen, beziehen andere Gleichheit und Verschiedenheit explizit auf unterschiedliche Eigenschaften von Schüler*innen. Unter dem Gleichheitsbegriff werden dann *allen* Kindern und Jugendlichen zukommende – unter der Regie der ‚Würde' (vgl. ebd.)

doi.org/10.35468/5960-06

stehende – Eigenschaften (etwa grundlegende Bedürfnisse und Rechte) thematisiert, wohingegen Begriffe der Verschiedenheit auf „individuelle Bildungsbedürfnisse“ (ebd.) bezogen werden (vgl. auch Prengel 2014).

1.4 Bündelung

In Arbeiten, die die ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ in der pädagogischen Praxis postulieren, werden, so lässt sich abschließend festhalten, Verschiedenheit und Gleichheit nicht nur unterschiedlich begriffen, sondern auch unterschiedlich verknüpft: Während auf (Gruppen-)Differenzen fokussierte Ansätze sowie manche Konzepte individueller Förderung Gleichheitsanerkennung als ein ‚Balanceprobleme‘ (Bräu) erzeugendes Konkurrenzprinzip zur ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ begreifen, stellen andere in Frage, dass von einem Spannungsverhältnis auszugehen ist. Insbesondere im Kontext von Postulaten der ‚Anerkennung von Vielfalt‘ fungiert ‚Gleichheit‘ als Begriff, um zu bestimmen, *als was* – gleichwertig – die ‚einzigartigen‘ Unterschiede von Schüler*innen anerkannt werden sollen. Darüber hinaus fungiert ‚Gleichheit‘ auch als Begriff, um *allen* Kindern und Jugendlichen zukommende Eigenschaften und Bedürfnisse von *individuellen* lernrelevanten Eigenschaften und Bildungsbedürfnissen zu unterscheiden.
Auch wenn dem Gleichheitsbegriff im Kontext von Postulaten der Verschiedenheitsanerkennung damit ein durchaus breites Spektrum an Bedeutungen zukommt, wird aber die Überzeugung, dass die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen das ‚Ungleichsein‘ der Schüler*innen zum Ausgangspunkt machen muss, nicht relativiert: Verschiedenheitsanerkennung gilt als *das* Prinzip gelingender Lern- bzw. Bildungsprozesse.[6] Im Folgenden stehen nun Arbeiten im Zentrum, die genau dies in Frage stellen.

2 Egalitäre Leistungs- und Bildungsfähigkeit: Gleichheit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung

Die im Folgenden ins Zentrum gerückten Arbeiten haben gemeinsam, dass sie implizit oder explizit nahelegen, Gleichheit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer bzw. unterrichtlicher Anerkennung zu veranschlagen. Im ersten Schritt erläutere ich zunächst kurz, aus welchen Gründen Postulate der ‚Anerkennung von Verschiedenheit‘ in poststrukturalistisch bzw. dekonstruktivistisch orientierten Arbeiten in die Kritik geraten sind [2.1]. Im anschließenden zweiten Schritt verdeutliche ich exemplarisch an einem Beitrag von Bettina Fritzsche, inwiefern an diese Kritik anschließende qualitative Untersuchungen nahelegen, Gleichheit als prioritäre

6 Dies gilt auch für jene Arbeiten, die das Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz betonen.

doi.org/10.35468/5960-06

Bezugsgröße unterrichtlicher Anerkennung zu begreifen [2.2]. Im dritten Schritt rücke ich schließlich die anerkennungstheoretischen Schriften von Krassimir Stojanov ins Zentrum und skizziere, wie in diesen eine prioritäre Orientierung unterrichtlicher Anerkennung an Gleichheit begründet und begriffen wird [2.3]. Dabei interessiert jeweils auch, welche Bedeutung Verschiedenheit(sanerkennung) zugeschrieben und wie diese zur Gleichheit(sanerkennung) ins Verhältnis gesetzt wird.

2.1 (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit: Anerkennung als ‚doing difference'

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts mehren sich die Stimmen derer, die im Rekurs auf poststrukturalistische bzw. dekonstruktivistische Ansätze in Frage stellen, dass die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' uneingeschränkt als eine in der Pädagogik anzustrebende Praxis gelten kann. Zunächst gerieten dabei insbesondere Postulate der ‚Anerkennung von Differenz' in die Kritik: Differenzanerkennung sei, so die Kritik, eine machtproduktive, kulturell codierte Praxis der Identifikation, die mit der Gefahr der Festlegung sowie der Re-Essentialisierung und Re-Substantialisierung einhergehe, an der Herstellung von ungleichheits(re)produktiven Differenzen beteiligt sein sowie marginalisierende und normalisierende Effekte haben könne – und die daher in der Gefahr stehe, Bildungsungleichheiten sowie machtvolle Schemata und gesellschaftliche Differenzordnungen zu (re-)produzieren (vgl. z.B. Castro Varela & Mecheril 2010; Mecheril & Plößer 2009; Mecheril & Vorrink 2017, 56).

Solche Problematisierungen von Postulaten der Differenzanerkennung rekurrieren verschiedentlich auf machttheoretische, insbesondere von Judith Butlers Arbeiten inspirierte Verständnisse von Anerkennung als einer (re-)produktiven Praxis des *doing difference*. Anerkennung vollzieht sich, so die hier leitende These, als ein performatives Machtgeschehen, in dem Subjekte nicht bloß in etwas bereits Vorhandenem affirmativ bestätigt, sondern als ‚different' adressiert und (wieder) hervorgebracht werden – und zwar, indem sie Normen der Anerkennbarkeit unterworfen werden, zu denen sie sich ins Verhältnis setzen (müssen) (vgl. Balzer & Ricken 2010; Balzer 2014, 429ff.).

Auf Basis dieses Anerkennungsverständnisses sind mittlerweile nicht nur auf benachteiligende (Gruppen-)Differenzen fokussierte Anerkennungspostulate in die Kritik geraten. Vielmehr wird die Positivität der ‚Anerkennung von Verschiedenheit' grundlegend in Frage gestellt. Verschiedenheitsanerkennung geht, so der Kern dieser Infragestellung, nie nur in einer reaktiven Bestätigung auf, sondern in ihr vollzieht sich zugleich eine klassifizierende Differenz-Zuschreibung sowie eine Hervorbringung differenter Subjekte. ‚Unterschiede' werden damit gerade nicht als in der pädagogischen Praxis bloß zu *bearbeitende* Gegenstände begriffen, sondern als ‚etwas', das in dieser (auch) erzeugt, verstärkt oder verändert wird (vgl.

doi.org/10.35468/5960-06

z.B. Idel 2016, 97; Budde 2012, Abs. 24).[7] Hiermit ist vielfach die These verbunden, dass (Anerkennungs-)Praktiken – etwa im Rahmen individualisierender Unterrichtsformate – nicht immer bloß auf bereits etablierte Normen rekurrieren, sondern auch mit der Produktion neuer Normen der Anerkennbarkeit einhergehen, die bestimmte gesellschaftliche Gruppen privilegieren und Bildungsdisparitäten verstärken bzw. stabilisieren können (vgl. Rabenstein & Reh 2014; Walgenbach 2014, 27).

Auch wenn damit die These im Raum steht, dass *jeder* anerkennende Bezug auf ‚Verschiedenheit' mit Ausschlüssen operiert und zur Reproduktion von Bildungsungleichheit beitragen kann, führen solche Problematisierungen von ‚Anerkennung' zumeist nicht dazu, die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' als für die Pädagogik gänzlich untaugliches Prinzip zu verabschieden. Häufig wird stattdessen die These vertreten, dass die pädagogische ‚Anerkennung von Differenz' eine dilemmatische Praxis darstelle (vgl. Mecheril & Plößer 2009, 203): Sie stehe in der Gefahr, Ungleichheiten zu (re-)produzieren; Bildungsprozesse könnten aber Ungleichheiten auch deshalb (re-)produzieren, weil Differenzen *nicht* anerkannt werden (vgl. ebd., 196).

Entsprechend wird zumeist nicht ein *genereller* Verzicht auf einen anerkennenden Umgang mit ‚Unterschieden' von Schüler*innen postuliert. Gleichwohl wird vielfach, etwa in Diskussionen von Praktiken der ‚individuellen Förderung' (vgl. Idel 2016) sowie zur Inklusiven Pädagogik (vgl. Budde & Hummrich 2015), gefordert, „Ungleichheitskategorien" (ebd., 38) zu dekonstruieren und überall dort, wo es möglich sei, „keine Unterschiede" (ebd.) zu ‚machen'. Einen solchen Verzicht auf ein ‚Unterschiede-Machen' ‚empfehlen' dabei auch – mal mehr und mal weniger explizit – Arbeiten, die Praktiken des unterrichtlichen ‚doing difference' untersuchen. Wie konzeptionell bzw. programmatisch orientierte Arbeiten, postulieren diese Arbeiten zwar kaum *explizit*, dass sich unterrichtliche Anerkennung prioritär an ‚Gleichheit' zu orientieren habe, sie legen dies aber durchaus häufig nahe[8], was im Folgenden exemplarisch verdeutlicht wird.

2.2 Egalitäre Leistungsfähigkeit: Anerkennung als ‚undoing differences'

In dem an dieser Stelle in exemplarischer Absicht ins Zentrum gerückten Beitrag von Bettina Fritzsche zu *Inklusion als Exklusion* (2014) geht die Autorin auf der Grundlage eines ethnographischen Forschungsprojekts der Frage nach, wie im

7 Es kann hier nur darauf hingewiesen werden, dass Kritiken an Postulaten der ‚Verschiedenheitsanerkennung' sich vielfach auch auf die je forcierten Verständnisse von ‚Verschiedenheit' richten (vgl. z.B. Walgenbach 2014; Idel 2016).

8 Angesichts des Anerkennungsdilemmas schließen andere Autor*innen, worauf hier nicht ausführlich eingegangen werden kann, an alteritätstheoretische Schriften an und konzipieren ausdrücklich in Abgrenzung zur qualifizierenden ‚Anerkennung als …' als ethische Anerkennungs-Formel eine Form der Anrede, die den Anderen weder reduziert noch festlegt (vgl. z.B. Jantzen & Dederich 2009).

doi.org/10.35468/5960-06

Rahmen unterrichtlichen Anerkennungsgeschehens an Grundschulen Differenzen von Schüler*innen aufgerufen und (re-)produziert werden (vgl. ebd., 330). Unter anderem anhand einer videographierten Szene aus einer jahrgangsübergreifend organisierten Klasse problematisiert sie dabei Praktiken der ‚Anerkennung von Differenz' hinsichtlich ihrer re-produktiven und subjektivierenden Effekte: Ein „Kind mit Behinderung, das lange abwesend war", werde „anders adressiert als die anderen" (ebd., 337), und diese exklusive Adressierung habe marginalisierende bzw. diskriminierende Effekte; sie re-produziere den besonderen Status des Schülers und lege bzw. schreibe den Schüler auf seine Differenz fest (vgl. ebd., 341).

So wie bereits Prengel, so legt auch Fritzsche mit dieser Problematisierung einen „Verzicht auf identifizierende Festschreibungen" (Prengel 2014, 52) nahe. Während aber Prengel die ‚einzigartige individuelle Verschiedenheit' von Kindern und Jugendlichen als zentrale Bezugsgröße pädagogischer bzw. unterrichtlicher Anerkennung veranschlagt, stellt Fritzsche gerade dies in Frage. Bedeutsam ist dafür, dass Fritzsche nicht nur problematisiert, dass der Schüler in der Szene (überhaupt) als ‚different' adressiert werde, sondern zudem, dass der Schüler „unter der Hand" (ebd., 339) als „weniger leistungsfähiger" (ebd., 338) bzw. als „leistungsschwacher Schüler" (ebd., 339) adressiert werde – etwa, indem die Lehrerin frage, ob er die Aufgabe schaffe (ebd., 337), oder indem ihm in einem Maße Anerkennung (im Sinne der Wertschätzung) gewährt werde, das die den anderen Schüler*innen gezollte Anerkennung deutlich übersteige (vgl. ebd.).

Fritzsche ruft damit hier implizit ein spezifisches Postulat auf: das der Adressierung bzw. Anerkennung als ‚potenziell leistungsfähig'. Dieses von Fritzsche im Schlussteil ihres Beitrags auch expliziter formulierte Postulat der Adressierung von Schüler*innen als ‚potenziell leistungsfähig' (vgl. ebd., 342) kann bereits selber als ein Postulat der ‚Anerkennung von Gleichheit' gedeutet werden: Implizit gefordert wird, dass *alle* gleichermaßen Schüler*innen als potenziell leistungsfähig adressiert werden. Was Fritzsche problematisiert, ist aber nun *nicht*, dass dem Schüler *jegliche* (potenzielle) Leistungsfähigkeit aberkannt würde, sondern dass er als *weniger* bzw. *unterschiedlich* leistungsfähig adressiert werde. Vor diesem Hintergrund wäre Fritzsches Problematisierung auch als ein Postulat der ‚Anerkennung von *gleicher* Leistungsfähigkeit' zu deuten: Schüler*innen sollen im Unterricht nicht als mehr oder weniger leistungsfähig, sondern, so die Forderung, als *gleich (leistungs-)fähig* adressiert und anerkannt werden.[9]

9 Zum Ende ihres Textes verweist Fritzsche zudem auf den „Anspruch aller Kinder auf eine Verwandlung, ein Werden im Zuge schulischer Anerkennungsprozesse" (Fritzsche 2014, 341f.) und betont, dass die ‚Anerkennung von Wandlungsfähigkeit' nur möglich sei, wenn Schüler*innen „durch ihre Lehrer_innen [..] als potenziell leistungsfähig adressiert" (ebd., 342) würden. Dabei kritisiert sie, dass in der analysierten Szene die Anerkennungspraktiken den Schüler „in seiner Besonderheit, jedoch nicht in seiner Wandlungsfähigkeit" (ebd.) adressieren. Warum die Adressierung von Beson-

doi.org/10.35468/5960-06

Der Unterschied dieser Forderung zu in Konzepten der individuellen Förderung formulierten Anerkennungspostulaten, die ja, wie verdeutlicht, (Leistungs- und Lern-)Potenziale bzw. Dispositionen von Schüler*innen als zentrale Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung veranschlagen, könnte damit kaum größer sein: Während erstere die Anerkennung von Leistungsfähigkeit(en) auf der Seite der Verschiedenheit verorten und (Potenziale) individualisieren, löst Fritzsche die anzuerkennende ‚potenzielle Leistungsfähigkeit' vom Theorem der (individuellen) ‚Verschiedenheit' und verortet sie – allerdings, wie ausdrücklich betont sei, implizit! – auf der Seite der Gleichheit.
Fritzsche lehnt nun allerdings Praktiken der ‚Anerkennung von Differenz' nicht einfach als „unangemessen" (ebd., 338) ab. So betont sie nicht nur, dass diese „an pädagogischen Normen der Fürsorge und der individuellen Förderung" (ebd.), sowie „an der Norm, alle Schüler_innen [...] in das Geschehen des Unterrichts einzubeziehen" (ebd.), orientiert seien. Zudem stellt sie z.B. heraus, dass eine differenzierende Leistungsbewertung „unumgänglich[.] und auch sinnvoll[.]" (ebd., 342) sei. Es sei aber nur möglich, Schüler*innen nicht auf ‚ihre' Differenz festzuschreiben, wenn Praktiken der Fürsorge bzw. der ‚Anerkennung von Differenz' nicht durch die Lehrer*innen vollzogen, sondern „dem entsprechenden pädagogischen Personal und den Mitschüler_innen überlassen" (ebd., 342) würden. Nicht nur ordnet Fritzsche aber damit die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' und die ‚Anerkennung von Gleichheit' auf unterschiedliche Akteure; sondern zugleich verortert sie damit auf der Seite der ‚Verschiedenheit' solche grundlegenden (insbesondere) Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, die nicht unmittelbar mit unterrichtlichen Lernprozessen verknüpft sind.
Auch wenn Fritzsche somit deutlich macht, dass bezüglich von Verschiedenheit(sanerkennung) und Gleichheit(sanerkennung) eine ‚Entweder-Oder-Logik' zu kurz greifen würde, sei aber hier abschließend festgehalten, dass sie, indem sie die Adressierung eines Schülers als ‚weniger leistungsfähig' problematisiert, als zentrale Bezugsgröße der pädagogischen bzw. unterrichtlichen Anerkennung von Lern- bzw. Leistungs- und Bildungsfähigkeit(en) (implizit) Gleichheit veranschlagt. Mit einer solchen Orientierung an Gleichheit würde Anerkennung zu einer Praxis des ‚undoing differences', d.h. hier: zu einer Praxis, die sich indifferent gegenüber ‚(Lern-)Unterschieden' (und Unterscheidungen) vollzieht, diese gewissermaßen negiert bzw. ihre Relevanz unterbricht (vgl. Hirschauer 2014). Inwiefern auch Krassimir Stojanov nahelegt, pädagogische Anerkennung als eine solche Praxis des ‚undoing differences' zu begreifen (und zu praktizieren), wird nun im Folgenden deutlich.

derheit (in dem Fall) der ‚Anerkennung von Wandlungsfähigkeit' widerspricht bzw. zuwiderläuft, wird dabei allerdings nicht näher begründet.

doi.org/10.35468/5960-06

2.3 Uneingeschränkte Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit: Anerkennung als egalitäre Autonomiestiftung

Bereits in seiner Monographie *Bildung und Anerkennung* (2006) kritisiert Stojanov die Fokussierung des erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurses auf Differenzfragen als einen „irreführende[n] Weg" (ebd., 165). Wenn ethische Fragestellungen der Anerkennung mit einer „Semantik der Differenz" (ebd., 168) verknüpft würden, werde das „normative Leitprinzip" (ebd., 224) von Bildung, die *egalitäre Autonomiestiftung*, verdeckt. Der „Gegenstand der (pädagogischen) Anerkennung" seien nicht „die kulturellen Identitäten" (ebd., 177) und auch nicht die „Andersheit der Subjekte" (ebd., 168), sondern „der Selbstverwirklichungsprozess der Einzelnen" (ebd.). Stojanov versteht dabei Selbstverwirklichung als „Transzendierung der diskursiven Statuszuschreibungen und Rollenzuweisungen im Zuge des Hervorbringens von Selbst-Eigenschaften", die „über den jeweiligen Stand der Spieglung durch den ‚generalisierten Anderen' hinausgehen" (ebd., 177).

Stojanovs für den Zusammenhang hier zentralen Thesen sind nun, dass alle Menschen „gleichermaßen über […] uneingeschränkte Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit" (Stojanov 2012, 6) sowie Autonomiefähigkeit verfügen; sowie dass *jedes* Kind und *jede*r* Jugendliche „als uneingeschränkt bildungsfähig, als uneingeschränkt entwicklungsfähig in seinem Autonomiepotenzial" (ebd.) anerkannt werden müsse.[10] Die „Verwirklichung des Gebots der Gleichheit" (ebd.) erfordere eine „institutionalisierte Anerkennung" (ebd.) *dieser* Fähigkeiten „bei jedem Menschen" (ebd.).

Fragt man nun, wie Stojanov Gleichheit und Verschiedenheit jeweils begreift und ins Verhältnis setzt, dann ist bedeutsam, dass er im Anschluss an Axel Honneths (1994) Ausdifferenzierung von Anerkennungssphären drei Anerkennungsformen – Empathie, Respekt und Wertschätzung – unterscheidet und (im Vergleich zu Honneths Modell) eine Erweiterung der „Anerkennungsform der Wertschätzung" (Stojanov 2007, 43) um die Form der ‚kulturell-biographischen Anerkennung' (vgl. Stojanov 2006, 177) vornimmt. Letztere bezieht sich nach Stojanov *einerseits* auf die ‚Verschiedenheit' der Schüler*innen, die er im Sinne sozialisierter kulturspezifischer Deutungsmuster sowie milieubedingter Welt- und Selbstverständnisse, aber auch im Sinne biographisch erworbener ‚Eigenschaften' des Einzelnen begreift (vgl. z.B. ebd., 177ff.). Die Anerkennung in Form der Wertschätzung bezieht sich nach Stojanov *andererseits* auf die ‚uneingeschränkte' (Autonomie- und) Bildungsfähigkeit als Grundlage der Selbstverwirklichung. Dabei stellt Stojanov heraus, dass der „*eigentliche* Gegenstand" (ebd., 181; Hervorhebung N.B.) dieser Anerkennungsform die *gleichermaßen* allen Menschen zukommende Fähigkeit des

10 Wie sich hier andeutet, changieren Stojanovs Schriften zwischen dem Postulat, dass Kinder und Jugendliche gleichermaßen als uneingeschränkt entwicklungs- und bildungsfähig anzuerkennen sind, und dem Postulat, dass alle Menschen als gleich entwicklungs-, autonomie- und bildungsfähig anzuerkennen sind.

doi.org/10.35468/5960-06

Einzelnen sei, „seine persönlichen und unverwechselbaren, biographisch eingebetteten Eigenschaften und Kompetenzen“ (Stojanov 2007, 43) zu überschreiten und zu erweitern.

Während Gleichheit in Honneths Modell allein auf der Ebene des Respekts verortet wird, begreift Stojanov Gleichheit damit als prioritäre Bezugsgröße (auch) der Anerkennungsform der Wertschätzung. Gleichheit wird hier zwar auch mit (der Anerkennung von) Verschiedenheit verbunden, sie fungiert aber gerade nicht etwa – wie im Theorem der ‚egalitären Differenz‘ – als Kriterium zur Qualifizierung von ‚individuellen Unterschieden‘ (als gleichwertig), sondern als eine eigenständige prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung.

Letzteres wird nun auch in Stojanovs verschiedentlich unternommenen Kritiken an solchen Konzepten deutlich, die postulieren, dass unterrichtliche Praktiken von der Annahme bzw. Diagnose ungleicher Lern- und Leistungsfähigkeiten auszugehen haben. Leistungen und Fähigkeiten seien, so führt er aus, keine „essentialistische [...] Größe“, sondern „in ihrer Entwicklung abhängig von der konkreten Beschaffenheit“ (Stojanov 2015, 144) sozialer Erfahrungen. Chancengleichheit bestehe daher *nicht* darin, „dass jedes Kind die Qualität an Bildungsressourcen, Lehrmaßnahmen und letztlich Bildungskapital erhalten soll, die den ihm unterstellten ‚Leistungsfähigkeiten‘ entspricht“ (ebd., 143). Sie bestehe dagegen darin, „dass jedes Kind eine bestimmte Qualität schulischer Sozialbeziehungen“ (ebd., 143f.) erfahre, in denen „sein Potential anerkannt“ werde, „immer neue Fähigkeiten zu entwickeln“ und „über die ‚Vorgaben‘ sowohl seiner Herkunft wie auch seines momentanen Leistungsniveaus durch Bildung hinauszuwachsen“ (ebd.). Eine solche, sich „*egalitär* auf alle heranwachsenden und erwachsenen Individuen“ (Stojanov 2012, 5) beziehende ‚Anerkennung‘ müsse sich „*unabhängig* von [...] aktuell gezeigten Leistungen“ (ebd.) sowie unterstellter Begabungen und Fähigkeiten vollziehen.

Das etwa in Konzepten ‚individueller Förderung‘ so zentrale *Ge*bot, von je individuellen Lerndispositionen auszugehen, belegt Stojanov hier geradezu mit einem *Ver*bot: Pädagogische Anerkennung *darf nicht* an die Annahme (oder Diagnostik) *ungleicher* Lern- bzw. Leistungsdispositionen geknüpft werden. Pädagogische Anerkennung wäre damit wiederum als eine Praxis des ‚undoing differences‘ zu begreifen, die im Absehen von der Zuschreibung und Fest-Stellung von Unterschieden die (egalitäre) ‚Anerkennung von Gleichheit‘ ermöglicht. Als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung bestimmt Stojanov Gleichheit dabei gerade *nicht* als ein erkennbares Merkmal, das empirisch bewiesen oder nachgewiesen werden könnte und unter der ‚Regie‘ des Vergleichs stünde. *Uneingeschränkte* Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit anzuerkennen würde stattdessen bedeuten, vom Vergleich(en) sowie der Idee einer erkennbaren Realität von Gleichheit abzusehen – und dennoch: (auch) bezüglich von Lern- und Bildungsprozessen von Gleichheit auszugehen.

doi.org/10.35468/5960-06

Wie oben angedeutet, und wie abschließend betont sei, schlägt Stojanov trotz der sich in seinen Schriften deutlich abzeichnenden Priorisierung von ‚Gleichheit' allerdings nicht eine gegenüber Differenzen ignorante Pädagogik der Anerkennung vor. Die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' ist mit Stojanov allerdings als ein im Verhältnis zur ‚Anerkennung von (uneingeschränkter) Autonomie- und Bildungsfähigkeit' sekundäres Prinzip zu begreifen, das letztere (mit-)ermöglicht.
Ich lasse dies so stehen, um den vorangegangenen (langen) Gedankengang mit eher wenigen Bemerkungen zu beschließen.

3 Schlussbemerkungen

Die vorangegangen Rekonstruktionen haben verdeutlicht, dass Verschiedenheit und Gleichheit im erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurs zwar durchaus als konkurrierende Bezugsgrößen pädagogischer Anerkennung verhandelt werden, dass aber über die verschiedenen Diskursstränge hinweg doch davon ausgegangen wird, dass bezüglich des Verhältnisses von Verschiedenheit(sanerkennung) und Gleichheit(sanerkennung) eine ‚Entweder-Oder-Logik' zu kurz greifen würde. Spezifisch wurde dabei in den vorangegangenen Rekonstruktionen *erstens* verdeutlicht, inwiefern Ansätze, die die ‚Anerkennung von Verschiedenheit' in der pädagogischen Praxis fordern, ‚Verschiedenheit', also das *Woraufhin* der Anerkennung unterschiedlich bestimmen. Verdeutlicht wurde *zweitens*, dass diese Ansätze Gleichheit von der Verschiedenheit(sorientierung) her denken und (insbesondere) hinsichtlich von (kognitiven) Lern- bzw. Bildungsprozessen die Orientierung der pädagogischen Anerkennung an Verschiedenheit priorisieren. Schließlich wurde *drittens* verdeutlicht, dass Ansätze, die implizit oder explizit Gleichheit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung veranschlagen, auch insofern eine Umkehrung des Verhältnisses von Verschiedenheit und Gleichheit implizieren, als sie die Leistungs- und Bildungsfähigkeit(en) von Schüler*innen nicht auf der Seite der ‚Verschiedenheit', sondern auf der Seite der ‚Gleichheit' verorten.
Was diese Befunde sowie die verschiedenen Postulate im Konkreten für die pädagogische Praxis bedeuten, konnte im Rahmen dieses Beitrags und kann auch an dieser Stelle nicht thematisiert werden. Betont sei aber, dass nicht nur (pädagogische) Anerkennungspraktiken, sondern auch erziehungswissenschaftliche Diskurse der Anerkennung eine machtvolle performative Praxis darstellen: Sie operieren im Horizont einer Anerkennungsordnung, machen Aussagen darüber, in Bezug auf welche Ordnungen und Normen Anzuerkennende verstanden werden und sich verstehen *sollen*, bestätigen und stiften damit Ordnungen und Normen der Anerkennbarkeit und bringen je spezifische Vorstellungen über das hervor, worum es pädagogisch gehen oder nicht gehen soll.

doi.org/10.35468/5960-06

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht geht es daher in Diskursen und Postulaten zur pädagogischen Anerkennung immer um *mehr* als nur um die Frage, ob Kinder und Jugendliche in pädagogischen Institutionen wertschätzend angesprochen und behandelt werden – so wichtig diese Frage auch ist. Es geht *auch* um die Frage, wie Pädagogik, pädagogische Institutionen und pädagogische Akteure begriffen werden und sich begreifen (sollen).

Vor diesem Hintergrund war mit den hier vorgelegten Rekonstruktionen nicht nur das Anliegen einer Systematisierung, sondern auch das Anliegen einer ‚Störung' bzw. Unterbrechung der im pädagogischen Diskurs bereits seit längerer Zeit vorherrschenden Setzungen von ‚Verschiedenheit' als Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Anerkennung verbunden. Dass ‚Verschiedenheit' seit nunmehr geraumer Zeit als Inbegriff dessen erscheint, um was es in der Pädagogik überhaupt geht, forciert (mindestens) tendenziell individualisierende sowie essentialisierende Perspektiven auf (‚Unterschiede' von) Schüler*innen wie auch auf Bildungsungleichheiten und trägt damit potenziell zur (Re-)Produktion von Benachteiligungen bei. Damit ist verbunden, dass die gegenwärtig (auch in bildungspolitischen Diskursen) hegemonialen Postulate der ‚Anerkennung von individuellen Lerndispositionen' zugleich dazu beitragen, Schule auf ihre Qualifikationsfunktionen zu reduzieren und bestimmte Sichtweisen von Schule und Unterricht zu zementieren: Wenn unterrichtliche Verschiedenheitsanerkennung als eine Praxis des anerkennenden Umgangs mit gezielt zu fördernden Lern- bzw. Leistungsdispositionen konzipiert wird, dann werden nicht nur das Leistungsprinzip als primäres Medium der pädagogischen Anerkennung, sondern zugleich wird eine Auffassung von Schule als Ort der Erbringung von (individuell zurechenbaren) Leistungen sowie von deren Akteuren – als solchen, die individuell(e) Leistungen zu erbringen oder zu erzeugen haben – bekräftigt. Im Kontrast hierzu bringen Stojanovs anerkennungstheoretische Arbeiten nicht nur ein Verständnis von Gleichheit als prioritäre Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung zur Geltung. Darüber hinaus bringen sie Schule auch als einen Ort von Bildungsprozessen zur Geltung, die nicht nur auf „‚Enkulturation', soziale Platzierung oder Formung von sozialer Identität", sondern auch und vor allem auf die „Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit" (Stojanov 2015, 142) gerichtet sind und Schüler*innen (auch) zu kritischer Reflexion und Widerständigkeit befähigen sollen (vgl. ebd., 142f.).

Sicherlich: Auch eine Gleichheit priorisierende pädagogische Ethik der Anerkennung birgt Risiken. Unter anderem steht sie in der Gefahr, institutionelle und materielle Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen aus dem Blick zu verlieren. Eine pädagogische Ethik der Anerkennung muss sich *auch*, so die These, auf die Situiertheit des und der Anderen beziehen und die ‚Differenz von Differenzen' bedenken. Plädiert werden soll hier also nicht dafür, dass ‚Gleichheit' zur *einzigen* Bezugsgröße pädagogischer Anerkennung werden und ‚Verschiedenheit' überhaupt keine Rolle mehr spielen sollte. Es soll auch nicht gesagt werden, dass

doi.org/10.35468/5960-06

es *nicht* „falsch [wäre], pauschal *die* Gleichheit zu postulieren“ (Prengel 2014, 50). Für den Moment scheint es mir aber bedeutsamer zu sein, die (Allgemein-) Gültigkeit jener Ansätze in Frage zu stellen, die postulieren, dass der Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen (Anerkennungs-)Praxis die Identifizierung und Klassifizierung bzw. Diagnostik von Unterschieden sein müssen, und ihnen dazu solche Ansätze gegenüberzustellen, die die pädagogische (Anerkennungs-)Praxis als eine von der Annahme der Gleichheit ausgehende, egalitäre Praxis des ‚undoing differences‘ entwerfen.

Literatur

Balzer, N. (2012): Die Vielfalt der Heterogenität: (Um-)Wege und Kritiken der Anerken-nung von Differenz. In: Košinár, J./Leineweber, S./Hegemann-Fonger, H./Carle, U. (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung: Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 12-25.

Balzer, N. (2014): Spuren der Anerkennung: Studien zu einer sozial- und erziehungswissen-schaftlichen Kategorie. Wiesbaden: Springer VS.

Balzer, N. (2019): Eine Pädagogik der wohlkalkulierten Anerkennung: Zum ‚Umgang mit Differenz’ im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs. In: Stechow. E. von/Hackstein, P./Müller, K./Esefeld, M./Klicke, G. (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band I: Grundfragen der Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 69-82.

Balzer, N. (2020): Der ‚Umgang mit Gleichheit‘ im Heterogenitätsdiskurs: Problematisie-rende Perspektiven auf pädagogische Anerkennungspostulate. In: Zeitschrift für Inklusion 14 (1). Online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/552/400 (Abrufdatum: 10.03.2021).

Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerken-nung. Paderborn: Schöningh, 35-87.

Bedorf, T. (2014): Unversöhnte Anerkennung im pädagogischen Prozess. In Schäfer, A. (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, 161-174.

Benkmann, R. (2009): Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im Gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik 1 (1), 143-456.

Boriss, K. (2015): Lernen und Bewegung im Kontext der individuellen Förderung: Förde-rung exekutiver Funktionen in der Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.

Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens: Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: LIT-Verlag, 129-149.

Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik: Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 13 (2). Online unter: http://dx.doi.org/10.17169/fqs-13.2.1761 (Abrufdatum: 12.06.2012).

Budde, J. & Hummrich, M. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft 26 (5), 33-41.

Castro Varela, M. & Mecheril, P. (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Re-ferenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Anerkennung: Pädagogik Perspektiven. Paderborn: Schöningh, 89-118.

Dumont, H. (2019): Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptionelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2), 249-277.

Fritzsche, B. (2014): Inklusion als Exklusion: Differenzproduktionen im Rahmen des schuli-schen Anerkennungsgeschehens. In: I. Miethe, I./Tervooren, A./Reh, S./Göhlich, M./Engel, N. (Hrsg.):

Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internatio-nale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, 329-345.

Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule: Integration - interkulturelle Erziehung - Ko-edukation. Hamburg: Universität Hamburg.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie 43 (3), 170-191.

Idel, T.-S. (2016): Individualisierung und Differenz. In: Rabenstein, K./Wischer, B. (Hrsg.): Individualisierung schulischen Lernens: Mythos oder Königsweg? Seelze: Klett Kallmey-er, 93-108.

Jantzen, W. & Dederich, M. (2009): Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik: Kon-stitution und Systematik. In: Dederich, M./Jantzen, W./Beck, I. (Hrsg.): Heil- und Son-derpädagogik. Behinderung und Anerkennung: Behinderung, Bildung, Partizipation, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, 59-85.

Kunze, I. (2016): Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule: Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In Kunze, I./Solzbacher, C. (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schnei-der Verlag, 15-32.

Mecheril, P. & Plößer, M. (2009): Differenz. In: Andresen, S. (Hrsg.): Handwörterbuch Er-ziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 194-208.

Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014): Heterogenität: Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität: Zur Kon-junktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 87-114.

Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2017): Chancengleichheit und Anerkennung: Normative Refe-renzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit. In: Bohl, T./Budde, J./ Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grund-lagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heil-brunn: Verlag Julius Klinkhardt, 43-60.

Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in in-terkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske u. Budrich.

Prengel, A. (2006): Diagnostik muss machtsensibel sein. In: Sozialextra 30 (10), 15-17.

Prengel, A. (2014): Heterogenität oder Lesarten von Freiheit und Gleichheit in der Bildung. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.): Heterogenität: Zur Konjunktur eines pä-dagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 45-68.

Prengel, A., Heinzel, F., Reitz, S. & Winklhofer, U. (Redaktion) (2017): Reckahner Reflexi-onen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn. Online unter: https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2017/11/bf_Broschüre-ReckahnerReflektionen.pdf (Abrufdatum: 11.04.2021).

Rabenstein, K. & Reh, S. (2013): Von "Kreativen", "Langsamen" und "Hilfsbedürftigen": Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Diet-rich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancen-gleichheit: Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu "PISA". Wies-baden: Springer VS, 239-257.

Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2013): Inklusion und individuelle Förderung: Zwei Seiten einer Medaille. In: Pädagogische Führung 24 (5), 164-167.

Spieß, C. (2014): Anerkennungsbegriff und Inklusionsdiskurs: Behinderung als Herausforde-rung für die Sozialethik. In: Ethik und Gesellschaft. Ökumenische Zeitschrift für Sozial-ethik (1). Online unter: http://dx.doi.org/10.18156/eug-1-2014-art-4 (Abrufdatum: 06.01.2018).

Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung: Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften .

Stojanov, K. (2007): Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teil-habe- und Anerkennungsgerechtigkeit. In: Wimmer, M./Reichenbach, R./Pongratz, L. A. (Hrsg.): Gerechtigkeit und Bildung. Paderborn: Schöningh, 29-48.

Stojanov, K. (2012): Anmerkungen zur Geschichte der Gleichheit. In: Aus Politik und Zeit-geschichte 62 (16-17), 3-6.

doi.org/10.35468/5960-06

Stojanov, K. (2015): Leistung: Ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerech-tigkeit. In: Schäfer, A./Thompson, C. (Hrsg.): Leistung. Paderborn: Schöningh, 135-150.
Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einfüh-rung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Walgenbach, K. (2014): Heterogenität: Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.). Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Schöningh, 19-44.
Wimmer, M. (2014): Vergessen wir nicht – den Anderen! In: Koller, H.-C./Casale, R./Ricken, N. (Hrsg.). Heterogenität: Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Pa-derborn: Schöningh, 219-240.
Wischer, B. & Trautmann, M. (2014): ‚Individuelle Förderung' als bildungspolitische Re-formvorgabe und wissenschaftliche Herausforderung. In: DDS - Die deutsche Schule 106 (2), 105-118.

doi.org/10.35468/5960-06

Lothar Krappmann

Über die Würde des Kindes in Erwachsenen-Kind-Beziehungen – eine kinderrechtliche Perspektive

Viele Menschen haben mit dem Begriff der Würde Schwierigkeiten; denn er stammt aus einer hierarchisch geordneten Sozialwelt. Erst durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte erhielt dieser Begriff die Bedeutung einer Eigenschaft, die allen Menschen „eingeboren" ist und Grundlage für ein freies, gerechtes und friedliches Zusammenleben aller Menschen ist. Nach Bielefeldt (2011) bringt der Begriff zum Ausdruck, dass die Voraussetzung für derartiges Zusammenleben ein elementarer Achtungsanspruch eines jeden Menschen ist, ohne den normative Verbindlichkeit nicht vorstellbar ist. Diese Vorstellung lässt sich mit der interaktionistischen Sicht menschlicher Gesellschaft verbinden, die ebenfalls darauf gründet, dass jeder den anderen grundsätzlich für fähig halten muss, sich verständlich an gemeinsamem Handeln zu beteiligen. Die UN-Kinderrechtskonvention hat diese für soziales Miteinander konstitutive Würde den Kindern insbesondere durch das Recht auf Mitsprache in allen Angelegenheiten zugesichert.

1 Würde – „das erste Wort der Menschenrechtserklärung"

Nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 sind die angeborene Würde und die Gleichheit der unveräußerlichen Rechte aller Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden. Die in der AEMR „nur" erklärten Menschenrechte wurden seitdem mit Menschenrechtsverträgen verbindlich gemacht. Zu diesen Verträgen gehört auch die UN-Kinderrechtskonvention, die 1989 von der UN-Generalversammlung verabschiedet und von Deutschland 1992 ratifiziert wurde. Um den Bezug auf die AEMR klarzustellen, übernimmt die Kinderrechtskonvention deren Eingangssätze fast wörtlich:

> „In der Erwägung, dass ... die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Gemeinschaft innewohnenden *Würde* und der Gleichheit und Unveräußerlichkeit ihrer Rechte die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden ... bildet, ... haben die Vertragsstaaten Folgendes vereinbart."[1]

1 Text der Kinderrechtskonvention: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hsg.) (2015): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention

doi.org/10.35468/5960-07

Und dann folgen in der Kinderrechtskonvention die Menschenrechte der Kinder Artikel für Artikel in Formulierungen, die sich an der AEMR orientieren, aber die Abhängigkeit und Unterstützungsbedürftigkeit der Kinder, aber auch ihre sich entwickelnden Fähigkeiten berücksichtigen.
Um Missverständnisse auszuräumen: Es geht nicht um die Höhe des angemessenen Taschengelds für Kinder oder erlaubte Zeit am Smartphone und ähnliches, sondern um unverlierbare *Menschenrechte der Kinder*. Dabei ist von essentieller Bedeutung, dass auch Kindern – in der UN-Sprache bis zum Alter von 18 Jahren – Würde zukommt. Wie kann dies in praktizierte Wirklichkeit der Kinder umgesetzt werden, die floskelhafte Kinderfreundlichkeit hinter sich lässt?

2 Lernbedürftige, unerfahrene Kinder mit Würde, Rechten und Freiheiten?

Obwohl die Allgemeine Erklärung so eindeutig klingt, warf der Vorschlag, in einem verbindlichen Völkerrechtsvertrag allen Kindern Würde, unveräußerliche Rechte und Freiheiten ohne Abstriche zuzuerkennen, für manche Rechts- und Sozialwissenschaftler grundsätzliche Probleme auf. Man sollte meinen, es gäbe eine schlichte, unabweisbare Antwort, warum auch Kindern die Würde, die alle Menschen auszeichnet, zukommen müsse: Kinder sind Menschen, jung zwar, aber Menschen. Daher muss für sie gelten, was die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte *allen* Menschen zuspricht. Diese Allgemeine Erklärung ist eindeutig und schließt Ausnahmen aus. Sie spricht von der Würde „*aller* Mitglieder der Familie der Menschen“ und wiederholt dann Artikel für Artikel: „*Jeder* hat Anspruch [...] *Jeder* hat das Recht [...] *Niemandem* darf entzogen werden [...]“ usw. [Hervorhebung v. Verf.].
Dennoch fällt auf, dass in keinem Artikel der AEMR Kinder als eigenständige Rechtssubjekte erwähnt werden. Kinder kommen vor, zum einen in Verbindung mit ihrer Mutter, mit der zusammen ihnen soziale Sicherheit zusteht (Art. 25, 2), zum anderen als abhängig von ihren Eltern, die das Recht haben, ihre Bildung zu bestimmen (Art. 26, 3). Außerdem werden sie als zu schützende Kinder genannt (Art. 25, 2). Kindern ein Recht auf Schutz zuzugestehen, findet weithin Zustimmung mit. Aber Menschenrechte sind nicht nur Schutzrechte, sondern gerade und vor allem Rechte zu freier Gestaltung des Lebens mit Respektierung der Rechte anderer. Im Blick auf die Rechte auf Selbstbestimmung und aktive Mitgestaltung werden die Zweifel laut, ob Kindern, diesen unerfahrenen, lernbedürftigen und Fähigkeiten noch entwickelnden jungen Menschen, wirklich Men-

im Wortlaut mit Materialien. https://www.bmfsfj.de/blob/93140/8c9831a3ff3ebf49a0d0fb42a8efd001/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf.

schenrechte zustehen, gekrönt von der menschlichen Würde. Wie kam es zu dieser Überzeugung von der Würde des Kindes, und wie ist sie einlösbar?

3 Die langwierige Vorgeschichte kodifizierter Kinderrechte

Den Beginn der langwierigen Geschichte der Kodifizierung der Kindermenschenrechte sieht man zumeist in der Genfer Erklärung des Völkerbunds von 1924, die oft als erste Kinderrechtserklärung bezeichnet wird.[2] Sie war ein starker Appell, die unter dem Nachkriegselend leidenden Kinder zu schützen, zu versorgen und ihre Entwicklung sicherzustellen. Von Rechten, die Kinder selber haben und ausüben, findet sich in dieser Erklärung allerdings kein Wort!

Nach dem zweiten Weltkrieg hielt man es in den neu gegründeten Vereinten Nationen wiederum für dringend, sich für Überleben und Wohlergehen der Kinder einzusetzen. Aber anstatt einen Artikel dazu in die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte aufzunehmen, verabschiedete die UN-Generalversammlung wenige Wochen vor der Annahme der Allgemeinen Erklärung noch einmal die vormalige Genfer Erklärung mit zwei Zusätzen Detrick 1992, 641). Einer von ihnen ist bezeichnend: Kinder sollen grundsätzlich über ihre Familie abgesichert werden; ihnen wird kein eigenständiges Recht zuerkannt. Kinder und ihre Ansprüche landeten zunächst auf einem Nebengeleis der Menschenrechtsentwicklung.

Da die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte zwar hochbedeutsam, aber doch *nur* eine Erklärung ist, die kein verbindliches Recht schafft, wollten manche Staaten mehr Verbindlichkeit. Sie setzt sich für Menschenrechtsverträge ein, in denen sich Staaten verpflichten, die erklärten Rechte einklagbar zu machen. Viele Staaten sperrten sich gegen solche Vereinbarungen. Erst der Vertrag gegen die Rassendiskriminierung brachte 1966 den Durchbruch. Bemühungen um verbindliche Rechte der Kinder blieben noch lange erfolglos.

Die Vereinten Nationen behalfen sich 1959 stattdessen mit einer weiteren Erklärung über „Rechte des Kindes“. Ihr erster Artikel sagte den Kindern die anschließend aufgeführten Rechte zu. Aber in den Artikeln kam der Begriff eines Rechts nicht vor. Genau betrachtet, handelte es sich um Leitlinien für Kinder schützendes und förderndes Handeln des Staats und seiner Einrichtungen.

Allerdings wurde in dieser Erklärung Kindern zum ersten Mal ausdrücklich Würde zuerkannt. Auch ist von eigenen Interessen der Kinder die Rede. Das lässt sich als Hinweis auf das Kind als Subjekt verstehen. Es blieb jedoch offen, wie dieses Kind-Subjekt sich aktiv einbringen kann, denn die Erklärung mahnt andere, sich der Interessen der Kinder anzunehmen: Gesetzgeber und Eltern hätten die Verantwortung. Die Erklärung enthält folglich keine Antwort auf die Frage

2 Die Genfer Erklärung ist in der Broschüre des BMFSFJ zur Kinderrechtskonvention enthalten (s. Fußnote 1).

doi.org/10.35468/5960-07

nach dem Status eines Kindes mit Rechten und Würde in der von Erwachsenen beherrschten Welt.
Das Problem schmorte weiter. Immerhin nannten die 1976 in Kraft getretenen UN-Menschenrechtspakte, der Zivilpakt und der Sozialpakt, mehrere Rechte der Kinder (etwa Geburtsregistrierung, Staatsangehörigkeit, Gesundheit, Bildung, Jugendgerichtsbarkeit). Aber wieder blieben die Kinder Benefizianten. Menschenrechtliche Freiheiten wurden ihnen nicht zugestanden. Vermutlich wussten die einen nicht, wie man dieses menschenrechtliche Essential für Kinder gestalten könnte, und andere hielten es möglicherweise ohnehin für eine verfehlte Idee, die Kinder überschätzt und Elternrecht gefährdet.

4 Polen schlägt eine Kinderrechtskonvention vor – Zögern, Zweifel, Aufschieben

Dennoch gab es eine Stimmung, man müsse Kinderleben und -entwicklung in einer Welt voller Konflikte, Bedrohungen und Kriege besser sichern.[3] Die Vereinten Nationen riefen 1979 als Weltjahr des Kindes aus, um mehr Aufmerksamkeit auf hungernde, von Bildung ausgeschlossene, vertriebene, misshandelte Kinder zu lenken. Das ermutigte die Regierung Polens vorzuschlagen, zum Abschluss des Weltjahres die Kinderrechteerklärung von 1959 in einen Menschenrechtsvertrag umzuwandeln – ein geschickter Vorschlag, weil zum Vertrag werden sollte, was bereits schon einmal einstimmig angenommen worden war.
Sogleich meldeten sich jedoch wieder die Zweifler, die vorhersahen, dass es in einem völkerrechtlichen Vertrag mit dem Menschenrechtscharakter der Kinderrechte ernst werden würde. Übrigens war auch UNICEF skeptisch, denn UNICEF befürchtete Konflikte über Kinderrechte mit autoritären Regierungen. Etliche Menschenrechtler in der zuständigen UN-Menschenrechtskommission meinten zudem, der 1959er Text reiche nicht aus. Das Vorhaben bedürfe grundsätzlicher Überlegungen; man solle sich Zeit lassen (vgl. Black 1986). Dagegen drängten viele für Kinder engagierte Organisationen auf eine Kinderrechtskonvention.
Die erste Arbeitsfassung der Konvention entsprach trotz dieser Bedenken der 1959er Erklärung. Es gab zahlreiche Ergänzungsvorschläge von Regierungen und Fachorganisationen aus aller Welt, in denen auf Belastungen und Schädigungen von Kinderleben und Kinderentwicklung hingewiesen wurde: Kindersoldaten, Drogen, Kinderheirat und vieles mehr. In keiner dieser Eingaben – außer in zwei Anmerkungen von Kolumbien und den Vereinigten Arabischen Emiraten – wurde das Kind als ein Subjekt gewürdigt, das aktiv an Inanspruchnahme und Ausübung seiner Rechte beteiligt ist (OHCHR 2007, 53ff.).

3 Es kursierte das Wort von Kindern als „neutrale, konfliktfreie Zone in den Beziehungen der Menschen“, so der schwedische Diplomat Nils Thedin (nach Black 1986, 375).

doi.org/10.35468/5960-07

5 Kinderrechte werden zu Menschenrechten

Der überarbeite Entwurf der Konvention enthielt dennoch einen zusätzlichen Artikel:

> „Die Vertragsstaaten dieser Konvention sollen dem Kind, das fähig ist, seine eigenen Meinungen zu bilden, das Recht verleihen, seine Meinung zu Angelegenheiten zu äußern, die seine Person betreffen und insbesondere zu Heirat, Berufswahl, medizinische Behandlung, Bildung und Erholung." (OHCHR 2007, 75) [Übersetzung d. Verf.]

Bis zur endgültigen Gestalt dieses Textes wurde noch manches geändert:
- Keine Einschränkung der Meinungsäußerung auf bestimmte Themenfelder, sondern Beteiligung der Kinder „in allen Angelegenheiten";
- nicht nur Recht, seine Meinung zu äußern, sondern Zusicherung, dieser Meinung gebührendes Gewicht („due weight") zu geben;
- außerdem Zusage, Meinungen unbedrängt und ohne Nachteile äußern zu können;
- sowie vom Kind akzeptierte Vertretung, wenn das Kind in Gerichts- oder Verwaltungsverfahren seine Sache nicht selber vortragen will oder kann.

In dieser Fassung bietet der Artikel eine kluge Antwort auf die nicht zu bestreitende, auch von Kindern nicht bestrittenen Tatsache, dass Kinder aus Unerfahrenheit, mangelnder reflexiver Distanz oder kognitivem Unvermögen manches Mal Handlungsmöglichkeiten, Vor- und Nachteile sowie Gefährdungen falsch einschätzen. Dieser Artikel gibt Kindern nicht das Recht auf das letzte Wort; sie können aber das letzte Wort haben, wenn alle Beteiligten Meinung und Absicht des Kindes als aufgeklärt und bedacht halten. Diese Auffassung hat sich inzwischen bis zu Gerichtsentscheidungen durchgesetzt.
Aus den damaligen Debatten um diesen Artikel ist nicht ersichtlich, ob den Beteiligten bewusst war, dass dieser Artikel die Konvention als Menschenrechtskonvention der Kinder *rettete* und es nicht bei einem neuerlichen Schutzappell beließ. Dieser neue Artikel bestätigt den Kindern das Recht, sich mit Meinungen, Vorschlägen und Einwänden an der Verwirklichung ihrer Rechte zu beteiligen, wie es allen Menschen zusteht – folglich als Mensch geachtet zu werden.

6 Das Recht auf Gehör und die Würde des Kindes

Dieser Artikel, gewöhnlich überschrieben mit Recht auf Gehör, hat kein Vorbild in früheren Menschenrechtsdokumenten. Er klärt, dass das Kind nicht nur Objekt von Gesetzen, Verwaltungsakten und anderen Maßnahmen ist, sondern dem Kind zusteht, dass seine Äußerungen als Äußerungen einer zu achtenden Person mit angemessenem Gewicht einbezogen werden. Angemessen: Das reicht von voll

doi.org/10.35468/5960-07

übernommen, modifiziert, revidiert, bis abgelehnt – immer in klärender Rede und Gegenrede. Daran hängt der Status des Kindes als Träger von Menschenrechten in Würde und mit Rechten unter den anderen Menschen in Würde und mit Rechten.
Der UN-Kinderrechtsausschuss, der die Umsetzung der Konvention überwacht, bezeichnet dieses Recht als ein Grundprinzip der Konvention. Es ist bei der Verwirklichung aller Rechte der Konvention zu berücksichtigen. Gehör „in allen Angelegenheiten" schließt Einschränkungen aus. Menschenrechtsjuristen betonen, dass diese Bestimmung klar und unmittelbar erfüllbar ist und gesetzlicher Konkretisierung nicht bedürfe (Lorz & Sauer 2011).
Dieser Artikel hat nur Sinn, wenn Kinder als menschliche Wesen betrachtet werden, die grundsätzlich in der Lage sind, eine Meinung zu sagen und Stellung zu nehmen, ob man sie für richtig, falsch oder unklar halten mag, und ebenfalls in der Lage, zu dieser Äußerung zu stehen, sei es bestätigend, interpretierend, korrigierend oder auch leugnend – sprachlich, bildhaft, gestisch, mimisch, darstellend. Falls ein Mensch dies nicht vermag, fiele dieser Mensch aus Kommunikation und Kooperation heraus. Dieses aufeinander Hören und einander Antworten setzt eine elementare, nicht zu hintergehende Achtung des Menschen in Würde voraus (Bielefeldt 2011). Kindern kein Recht auf Gehör und angemessene Antwort zuzuerkennen, bedeutete, ihnen die Würde des Menschen zu verweigern.

7 Woher kam diese Lösung?

Die Lösung wurde von einer Konferenz von Menschenrechtsjuristen angeregt, zu der der Vorsitzende der UN-Arbeitsgruppe eingeladen hatte, die die Konvention entwerfen sollte. Diese Juristen gingen davon aus, dass Kinder zur human family zählen, der die AEMR die Menschenrechte zuerkennt. Wenn Kindern Selbstbestimmung nicht generell überlassen werde, so müsste ihnen doch das Recht auf Gehör zugesichert werden, das allen zustehe, in deren Belange Entscheidungen einer Rechtsinstanz oder anderer in verantwortlicher Rolle eingreifen (OHCHR 2007, 50ff.).
Aber zunächst ein Wort dazu, von wem die Lösung *nicht* kam:

Die Lösung kam *zum einen* nicht von Kinderrechtsorganisationen. Unter den Organisationen, die den ersten Konventionsentwurf kommentierten, findet sich kein entsprechender Vorschlag von einer kindernahen Organisation. Erst einige Jahre nach Beginn der Ausarbeitung der Konvention, formierte sich eine NGO-Gruppe, die nachweisbaren Einfluss auf etliche Artikel genommen hat. Die Liste der Artikel, von denen der Sprecher dieser Gruppe sagt, dass sie (auch) die Hand-

doi.org/10.35468/5960-07

schrift der NGOs trügen, enthält jedoch nicht den Artikel über das Recht des Kindes auf Gehör und Beteiligung (Cantwell 1992).

Zum anderen kam die Lösung nicht aus der Kinder- und Jugendhilfe oder der Schulpädagogik, obwohl es in diesen Arbeitsfeldern, spätestens seit den 1960er Jahren, Ansätze, Modelle und wissenschaftlich begleitete Projekte zur Beteiligung von Kindern gab, die unterstrichen, dass Kinder in Lernen und Problemlösungen aktiv einbezogen werden sollten. Das Werk Janusz Korczaks hätte Anregungen geben können. Aber es gibt in den Verhandlungen keine Spur zu diesem Pädagogen und Kinderrechtler Polens.[4]

Und *zum dritten* kam der Vorschlag nicht aus der damals anlaufenden sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die durch Beobachtungen und Gespräche mit Kindern nachweist, dass Kinder Probleme ihres Aufwachsens in Familie, Einrichtungen und Umwelt kritisch wahrnehmen und konstruktiv zu Konfliktlösungen beitragen können. Aber diese Forschung tut sich schwer anzuerkennen, dass Kinder Unterstützung Erwachsener benötigen. Gewiss unterstützen diese oft unsensibel, besserwisserisch oder bevormundend. Wenn man Unterstützung jedoch vor allem als Infantilisierung und Entmachtung betrachtet (Arce 2012), fehlt die Basis, Kindern Mitwirkung und Achtung durch ihr Kinderrecht auf Gehör und Beteiligung zu sichern (Hammersley 2017).[5]

Es waren also Menschenrechtsjuristen, die den Weg fanden, Kindern Menschenrechte zuzuerkennen, aber auch zu berücksichtigen, dass die Fähigkeiten der Kinder sich noch entwickeln. Sie anerkannten, dass Eltern und andere für Kinder verantwortliche Erwachsene Kindern folgenreiche Entscheidungen nicht ungeprüft überlassen dürfen. Damit dieses Sicherheitsnetz nicht zu menschenrechtsverletzender Fremdbestimmung führt, ist den Kindern Gehör zu geben. Wenn Kindern Menschenrechte zustehen, können sie Entscheidungen und Maßnahmen von Eltern, Einrichtungen und Staat nicht unbefragt ausgeliefert sein: Kinder müssen Mitsprache haben, müssen sich beteiligen können, wie es der spätere Artikel 12 der Konvention bestimmt. Dieses Recht auf Gehör ist kein dekoratives Recht, keine freundliche Geste, sondern gilt auch im deutschen Recht als grundrechtsgleiches Recht, weil es die allgemeine Handlungsfreiheit des Bürgers nach Artikel

4 Erst später erklärte der polnische Vorsitzende der UN-Arbeitsgruppe für die Kinderrechtskonvention, es wäre die Absicht Polens gewesen, mit der Konvention Korczaks Vorstellung von Kindheit in der Welt zu verbreiten (Lopatka 2007).

5 Ein Children's Liberation Movement kämpfte in den 1970er Jahren dafür, Kindern weitgehend die Rechte der Erwachsenen zu geben (Farson 1974; Holt 1974). Die provozierenden Thesen brachte Kinderrechte in den USA und darüber hinaus in Verruf (vgl. Fortin 2009, 4ff.).

doi.org/10.35468/5960-07

2 GG sichert und Menschen als eigenständig denk-, urteils- und handlungsfähig respektiert.
Sind Kinder jedoch überhaupt in der Lage, sich zu Gehör zu bringen? Das zuerkannte Recht stützte sich nicht auf empirische Studien darüber, wozu Kinder ab welchem Alter fähig sind oder nicht. Es war eine Konsequenz der Grundsetzung in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Es ist eine notwendige Konsequenz: Entweder sind Kinder noch nicht voll und ganz Menschen; dann liegt nahe, sie der Verfügung anderer zu unterstellen. Oder sie sind Inhaber von Menschenrechten. Dann müssen sie wenigstens mitreden können, wenn in ihr Leben eingreifende Personen und Instanzen meinen, sie seien überfordert oder in Gefahr, für sich und andere nachteilig zu handeln.

8 Frühe Genese des sich sozialisierenden Subjekts

Allerdings gibt es solide Befunde, die belegen, dass Kinder sich bereits sehr früh im Leben mit gestischem, mimischem, lautmalendem Nein und Ja, also mit Weigerung und Zustimmung an Interaktion beteiligen – als menschlich und sozial kompetenter Partner (vgl. Juul 2003). Von früh an wird das Kind als Person sichtbar, die darauf angelegt ist, in Gemeinschaft mit anderen zu leben, aber auch eigene Vorstellungen und Ziele verfolgt, so unklar und unreflektiert diese in frühesten Lebensphasen noch sein mögen. Vieles, was Eltern als Wunsch oder Absicht des neugeborenen Kindes wahrnehmen, ist gewiss mehr Projektion der Eltern als eigene Willensbekundung des Kindes. Indem Erwachsene dem Kind eine Absicht unterstellen, bieten sie ihm zugleich einen Sinn an, in den es hineinschlüpfen kann. Sie erleben aber bald, dass das Kind nicht jedes Sinnangebot annimmt, sondern seine Erfahrungen in eigener Meinung verarbeitet. So treten Kinder in jenen sozialen Konstruktionsprozess der Wirklichkeit ein, den Berger und Luckmann (1966) beschrieben haben. Die menschenrechtliche Grundannahme, Kinder seien von Beginn an zur Stellungnahme und Mitwirkung befähigt, schützt und fördert diesen Prozess.

9 Wenn Unterstützung: dann Assistenz, nicht Ersatzvornahme

Wird dieses Recht auf Beteiligung der Unterstützungsbedürftigkeit der Kinder gerecht? Für Juristen ist zwingend, dass ein Recht auf Gehör durch ein Bündel begleitender Rechte ausgestaltet wird. Jedem, der anzuhören ist, auch Kindern, steht zu, die notwendigen Informationen zu erhalten und unabhängigen Rat einholen zu können. Auch Kinder müssen erfahren, wie ihre Meinung behandelt wird und wie sie sich gegebenenfalls beschweren können. Die damalige Juristenkonferenz mahnte ferner, die Meinung von Kindern und Eltern auseinanderzuhalten – alles

doi.org/10.35468/5960-07

Vorkehrungen, um die Entfaltung eines Subjekts und seine Integration in soziale Konstruktionsprozesse zu stützen.
Sicher sind die sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes zu berücksichtigen. Eine Altersgrenze für Mitsprache und Beteiligung hat der zuständige UN-Kinderrechtsausschuss allerdings stets abgelehnt: Wenn man mit einem Kind aufmerksam rede, werde man merken, was die Äußerung des Kindes beitragen können (UNCRC 2009, Abs. 21). Manchmal mögen Kinder sich irren und geben doch Hinweise, die dem gut Zuhörenden helfen, eine Lösung zu finden. Gerade im aufmerksamen Zuhören in Situationen, in denen dem Kind Wissen oder Erfahrung fehlen, drückt sich Achtung aus.
Es ist nicht abzustreiten, dass Kinder Fehlentscheidungen treffen, von denen sie nicht mit bloßem Rat abzubringen sind. Müssen dann die Erwachsenen dem Kind abnehmen, was es nicht kann? Mit Autorität eine Grenze setzen? Mit solchen Situationen rechnet die Konvention. Sieerkennt Eltern und anderen Mitverantwortliche Recht und Pflicht zu, Kinder „anzuleiten und zu führen“ (Art. 5). Aber eine weitere Bestimmung ist ebenfalls zu beachten: Das Kind und seine Rechte müssen bei dieser Anleitung den Ausschlag geben, nicht das persönliche Befinden der Erwachsenen, denn nach Artikel 3 der Konvention ist dem Kindeswohl einen vorrangigen Platz zu geben. Im Originaltext steht an Stelle von Kindeswohl „the best interests of the child“. Wer immer eine Entscheidung übernehmen muss, hat dabei die wohlverstandenen Interessen des Kindes zu berücksichtigen, zu denen gehört, Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen und riskieren.
Diese Verlagerung der Entscheidung ist also kein Freibrief für kränkende Willkür oder erstickendes Wohlwollen. Ein Kind verliert durch Fehler und Unzulänglichkeiten seine Rechte nicht; ihm steht Beistand zu, um sie wirksam auszuüben. Menschenrechtler unterscheiden eine assistierte Rechtsausübung von einer ersetzenden Übernahme durch andere – assisted versus substituted decision making (vgl. HRC 2009, Abs. 43-47; Aichele & Bernstorff 2010). Diese Unterscheidung, so schwer sie in alltäglichen Abläufen manches Mal voneinander abzugrenzen ist, ist für Kinder höchst relevant. Bei Meinungsbildung, Interessenausformung und Willensklärung steht ihnen assistierter Beistand zu, um sich als geachtete Subjekte zu erkennen.

10 Achtungsvoller Dialog und gemeinsames Lernen

Nach den Bestimmungen der Konvention kann folglich die Einschätzung von Schutzbedürfnis und Kindeswohl und das sich anschließende Handeln nicht ohne Gespräch mit dem Kind oder den Kindern geschehen, in dem soziale und kulturelle Gegebenheiten sowie sich entwickelnde Fähigkeiten und vorhandene Mittel abgewogen werden. Es gibt kein standardisiertes Kindeswohl, obwohl die

doi.org/10.35468/5960-07

Konvention eine Reihe von Kriterien enthält, die zu beachten sind: keine Gewalt, keine Ausbeutung, keine gesundheitliche Schädigung, Förderung von Entwicklung und Bildung und einiges mehr. Solche Entscheidungsprozesse führen Kinder und Erwachsene wieder enger zusammen, wenn auch nicht ohne Konflikte (Cunningham 2006, 264ff); denn die Rechte der Konvention sind nicht ohne intergenerationales Gespräch zu verwirklichen (Krappmann & Lüscher 2009).
Diese Gespräche sind Lernsituationen für Erwachsene und Kinder. Die Konvention spricht von den evolving capacities, den sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes, betrachtet sie jedoch nicht als Defizit, sondern als Potential (Lansdown 2007). Die den Kindern zugesicherte Beteiligung an ihren Angelegenheiten setzt keine vollendeten Fähigkeiten voraus. Einsicht und Urteilskraft entwickeln sich in Gespräch und Aushandlung, wenn Worten und Interessen des Kindes angemessenes Gewicht gegeben wird (Meirieu 2006).
Es wird oft berichtet, dass Eltern und Fachkräfte allzu oft in Umgangsweisen mit Kindern verfallen, die deren Würde in Frage stellt. In Sätzen wie „Das glaubst Du doch selber nicht!" „Kannst Du denn nicht endlich ...!" „Wenn Du schön lieb bist, dann ..." (Beispiele in Prengel 2013; Weimann o.J.) sind Herabsetzung, Stressabfuhr, Ungeduld oder schlechte Alltagspädagogik kaum auseinanderzuhalten. Zumeist unterstellen solche Sätze sogar, dass Kinder zu Einsicht und Verantwortung fähig sind, wenn sie sich „nur endlich" anstrengen würden. Derartige Abwertungen sind nicht durch eine korrekte Sprachvorschrift zu überwinden, sondern durch Gespräch, in dem Erwachsene und Kinder einander zuhören und antworten.

11 Konstitutionelle Sicherung des achtungsvollen Gesprächs

Dieses Gespräch darf nicht von Wohlwollen und günstigen Umständen abhängen, denn Kinder haben ein Recht darauf. Also muss es in Einrichtungen und Organisationen, in denen Kinder leben, lernen und sich entwickeln, ein Regelwerk geben, das Mitsprache, Mitentscheidung und Beschwerde sichert. Dafür können Korczak und seine Mitarbeiterin Falska Anregungen geben, denn sie verstanden sich als konstitutionelle Pädagogen (Beiner 2013). Kindereinrichtungen benötigen eine Beteiligungsverfassung, die den kinderrechtskonformen Status der Kinder an diesen Orten sichert. Kinder leben nicht mehr im besonderen Gewaltverhältnis einer Anstalt, sondern mit dem Recht auf freie Äußerung und Berücksichtigung ihrer Meinung, gesichert durch die Konvention, jedoch von der deutschen Gesetzgebung und Verwaltung noch nicht hinlänglich konkretisiert (Wapler 2017, 55).

doi.org/10.35468/5960-07

12 Rückblick: Würde und die Kinderrechte

Die Aufnahme des Rechts der Kinder auf Beteiligung in die Kinderrechtskonvention ging also aus juristischer Konsequenz hervor: Wenn Menschen grundsätzlich zusteht, als Wesen geachtet zu werden, die ihr Leben verantwortlich gestalten, dann auch jungen Menschen. Weiter ausholende Begründungen wurden in der UN-Arbeitsgruppe nicht diskutiert, obwohl solche Gedanken vermutlich in den Köpfen der Beteiligten waren (OHCHR 2007, 437-444). Die Arbeitsgruppe folgte den juristischen Mahnungen und rang nur um die Ausformulierung, die die sich entwickelnden Fähigkeiten der Kinder anerkennt.

Obwohl die Bestimmungen des Artikels über das Recht auf Gehör in der Achtung des anderen gründen, kommt der Begriff der Würde in diesem Artikel nicht vor; die Bestimmungen betreffen das Vorgehen. So drängt sich die Frage auf, ob bei der Aufnahme dieses Artikels in die Konvention erkannt wurde, wie weit der menschenrechtliche Status der Kinder, in der AEMR im Begriff der Würde eingefangen, gerade auf dieser Bestimmung aufruht. Möglicherweise wollten die Beteiligten dieses Recht nicht durch einen Begriff belasten, der als schwer zu fassen, auch umstritten gilt (von der Pfordten 2016).

Eine rechtsphilosophische Verbindung zur Würde stellt Bielefeldt (2011) her. Er legt dar, dass eine Prämisse für Auseinandersetzungen über Ideen, Überzeugungen und Normen nicht hintergangen werden kann, nämlich die Achtung, die der Mensch sich und den andere als Verantwortungssubjekte entgegenzubringen hat, und zwar noch vor allen anderen Rechtsgütern. Dieser Achtungsanspruch begründet die Würde des Subjekts. Auch der soziologische Interaktionismus fragt – von G. H. Mead (1931) herkommend – nach unabdingbaren Voraussetzungen für soziale Kooperation und Beziehungen. Es würde des Sinns entbehren, sich überhaupt zu äußern, wenn nicht grundsätzlich unterstellt werden könnte, dass die sich Ansprechenden zum Verstehen und zu stellungsnehmender Reaktion im Stande sind. Für Interaktionisten enthält diese Vorab-Annahme die notwendige Achtung des anderen als eines Menschen, der zu antworten vermag.

Derartige Überlegungen treffen sich im Begriff der Würde. Gerade weil dieser Begriff aus der üblichen Sprache herauszufallen scheint, übermittelt er noch eine weitere Botschaft. Die in Kommunikation und Kooperation zu achtende Würde signalisiert mehr als nur ein funktionales Erfordernis. Würde ist ein Begriff auf der Ebene der Handlungsziele, die mit den Menschenrechten angestrebt werden: Frieden, Gerechtigkeit, Freiheit und Solidarität. Die UN-Kinderrechtskonvention integriert Kinder mit ihren Artikeln mit dem Recht auf Gehör (Art. 12) und vorrangige Berücksichtigung ihres Wohls (Art. 3, 1) in dieses Menschheitsprojekt.

Obwohl die Bestimmungen des Artikels 12 über das Recht auf Gehör in der fundamentalen Achtung des anderen gründen, kommt der Begriff der Würde in diesem Artikel nicht vor, nur in anderen Artikeln der Konvention. Sie sagen zu,

doi.org/10.35468/5960-07

dass die Würde der Kinder insbesondere in kritischen Situationen geachtet werden muss: bei der Inklusion von Kindern mit Behinderung (Art. 23, 1), bei der Aufrechterhaltung von Disziplin in der Schule (Art. 28, 2), bei der sozialen Wiedereingliederung misshandelter Kinder (Art. 39), beim Freiheitsentzug (Art. 37, c) und in Strafverfahren (Art. 40, 1).
Die Bedeutung der Würde des Kindes sollte jedoch nicht allein von Situationen her entwickelt werden, in denen Würde missachtet wird. Daher ist es wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass der Begriff der Würde nicht nur auf Schrecknisse reagiert, sondern auf eine Grundvoraussetzung menschlichen Zusammenlebens hinweist: einander zu hören und zu antworten. Auch Kinder haben den Anspruch darauf, als Menschen respektiert zu werden, denen zusteht, Meinung zu äußern, aufeinander zu hören und gehört zu werden, und zwar mit würdigendem und achtungsvollem Gewicht für alle Äußerungen.

Literatur

Aichele, Valentin & von Bernstorff, Jochen (2010): Das Menschenrecht auf gleiche Anerkennung vor dem Recht: Zur Auslegung von Art. 12 der UN-Behindertenrechtskonvention. Betreuungsrechtliche Praxis, 5. Jg., 199-203.
Arce, Matias Cordero (2012): Towards an emancipatory discourse of children's rights. In: International Journal of Children's Rights 20 (3), 365-421.
Beiner, Friedhelm (2015): Janusz Korczaks Weg zur „Pädagogik der Achtung" und Maria Falskas Beispiel einer „konstitutionellen Erziehung". In: Bartosch, Ulrich/Maluga, Agnieszka/Bartosch, Christiane/Schieder, Michaela (Hrsg.): Konstitutionelle Pädagogik als Grundlage demokratischer Entwicklung: Annäherungen an ein Gespräch mit Janusz Korczak. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 59-81.
Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966): The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. New York: Doubleday.
Bielefeldt, Heiner (2011): Auslaufmodell Menschenwürde? Freiburg: Herder.
Black, Maggie (1986): The Children and the Nations. P.I.C. Sydney (produced for UNICEF).
Cantwell, Nigel (1992): The origins, development and significance of the United Nations Convention on the Right of the Child. In: Detrick, Sharon (Hrsg.): The United Nations Convention on the Right of the Child: A Guide to the Travaux préparatoire. Dordrecht: Nijhoff, 19-30.
Cunningham, Hugh (2006): Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf: Artemis & Winkler.
Detrick, Sharon (1992): The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the Travaux Préparatoires. Dordrecht: Nijhoff.
Farson, Richard (1974): Birthrights. London: Collier Macmillan.
Fortin, Jane (2009): Children's rights and the developing law. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Hammersley, Martyn (2017): Childhood Studies: A sustainable paradigm? In: Childhood 24 (1), 113-127.
Holt, John (1974): Escape from Childhood: The Needs and Rights of Children. New York: E P Dutton & Co.
HRC - Human Rights Council (2009): Thematic Study by the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights on enhancing awareness and understanding of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. UN-Dokument A/HRC/10/48.
Juul, Jesper (2003): Das kompetente Kind. Reinbek: Rowohlt.

doi.org/10.35468/5960-07

Krappmann, Lothar & Lüscher, Kurt (2009): Kinderrechte im Generationenverbund: Plädoyer für eine aktuelle Lektüre der Kinderrechtskonvention. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 57. Jg., 326-333.

Lorz, Ralph & Sauer, Heiko (2011): Die Folgen der unmittelbaren Anwendbarkeit des Kindeswohlvorrangs nach der UN-Kinderrechtskonvention in der deutschen Rechtsordnung. In: MenschenRechtsMagazin 11 (1), 5-16.

Mead, George Herbert (1934): Mind, self, and society. Chicago: University of Chicago Press.

Meirieu, Philippe (2002): Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu. Paris: Éditions du Tricorne.

OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights) (2007): Legislative History of the Convention on the Rights of the Child. Vol. I. United Nations Publication. Sales No. E.07.XIV.3. Online unter: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/LegislativeHistorycrc1en.pdf (Abrufdatum: 03.12.2019).

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

UNCRC – United Nations Committee on the Rights of the Child (2009): General Comment No. 12: The right of the child to be heard. UN Dokument CRC/C/GC/12.

Von der Pfordten, Dietmar (2016): Menschenwürde. München: Beck.

Wapler, Friederike (2017): Umsetzung und Anwendung der Kinderrechtskonvention in Deutschland. Rechtsgutachten im Auftrag des BMFSFJ. Online unter: https://www.bmfsfj.de/blob/jump/120474/2017-gutachten-umsetzung-kinderrechtskonvention-data.pdf (Abrufdatum: 03.12.2019).

Weimann, Mike (o.J.): Erwachsene sprechen zu Kindern. Online unter: www.gotobednow.com. (Abrufdatum: 03.12.2019).

doi.org/10.35468/5960-07

Reiner Anselm

Gebildete Freiheit: Pädagogisches Handeln in der Schule aus der Perspektive der evangelischen Ethik

Indem sie Freiheit und Bindung gleichermaßen vermittelt, nimmt Bildung eine zentrale Rolle in den Kirchen der Reformation ein. Denn der individuelle Glaube ist nach ihrem Verständnis kein religiöser Individualismus, sondern eine persönliche Bindung an Jesus Christus und an das Gebot der Nächstenliebe. Bindung an Gott, Orientierung am Nächsten und ein kritisches Potenzial gegenüber einer Verzweckung der Bildung für gesellschaftliche Interessen resultieren aus dieser Sicht. Die Aufklärung erfährt von hier aus wichtige Impulse. Allerdings lebt dieses Modell von der Präsenz des Gottesglaubens, der zwischen dem Einzelnen und den Nächsten vermittelt. Als in der Moderne dieser Glaube zurücktritt, wird der Weg frei für ein Bildungsverständnis, das von dem Gedanken des Einfügens in gesellschaftliche Erfordernisse geprägt ist und die gebildete Freiheit des Einzelnen zurückdrängt. In der Gegenwart sind ein reduktionistisches Verständnis von Kompetenzorientierung im Verbund mit der Digitalisierung wichtige Triebkräfte für diese Tendenz, der es aus evangelischer Perspektive das Ideal der verantwortlichen Selbst-Bildung entgegenzuhalten gilt.

1 Das Erbe der Reformation: Die Verbindung von Freiheit und Bildung über den Gedanken der Ein-Bildung Christi

Freiheit und Bildung zu verbinden, ist kennzeichnend für die Kirchen der Reformation – wobei Bildung immer auch Bindung bedeutet. Denn gerade im Bildungsbegriff ist das mystische Erbe, durch das Martin Luther und mit ihm die Wittenberger Reformation nachhaltig geprägt werden, deutlich greifbar. In der deutschen Mystik wird ja der Bildungsbegriff unter Aufnahme der aristotelischen Unterscheidung von Substanz und Akzidenz so weiterentwickelt, dass er nicht mehr nur eine äußere, eben akzidentielle Umformung bedeutet, einen Gestaltwechsel, sondern eine innere, die Substanz betreffende Transformation. Charakteristisch heißt es bei Heinrich Seuse: *„Ein gelassener Mensch muss entbildet werden von der Kreatur, gebildet werden mit Christo und überbildet in die Gottheit“* (Seuse 1829, 203; vgl. Vierhaus 1972). Das hier anklingende Motiv aus dem Galaterbrief, „ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus lebt in mir“ (Gal 2,20) bil-

doi.org/10.35468/5960-08

det den Hintergrund von Luthers berühmter, paradoxer Doppelthese am Anfang der Freiheitsschrift: „Ein Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemandem untertan. Ein Christenmensch ist ein dienstbarer Knecht aller Dinge und jedermann untertan" (Luther 1897, 21). Wer glaubt, bei dem hält Christus Einwohnung, er regiert die Ziele und das Handeln der Gläubigen. So wie Gott sich in Jesus Christus, ohne auf sich selbst zu sehen, bedingungslos den Menschen zugewendet hat, so sollen sich auch Christen untereinander zuwenden, sollen ihr Leben in den Dienst des Nächsten stellen.

Christliches Leben ist immer ein Leben im Bewusstsein von Sozialität – und dieses Bewusstsein entsteht aus der Überzeugung, als Christ nicht nur an Christi statt zu handeln, sondern ihn im Glauben in sich zu tragen. Glaube ist daher Einbildung Christi – in einem starken Sinne: Es ist der Prozess, in dem Menschen sich Christus als Vorbild vorstellen und dieses Vorbild für sich leitend werden lassen. Dieses Leitend-werden-zu-lassen beinhaltet daher immer auch eine Bindung – zunächst natürlich an Christus, und, vermittelt über die Nachfolge Christi, an den Bedürfnissen des Nächsten.

Das Potenzial, das darin liegt, wird erst richtig deutlich, wenn man es mit dem vorherrschenden Bildungsideal der Zeit vergleicht: Für die Gesellschaften der Reformationszeit gilt die aus der Antike überkommene Überzeugung, dass der/die Einzelne seine/ihre Interessen und Ziele, sein/ihr Glück genau dann am besten realisieren könne, wenn er/sie sich in die für ihn/sie vorgesehenen Routinen der Gemeinschaft einschreibt. Bildung ist dabei stets gleichbedeutend mit der Internalisierung des Äußeren. Es ist eine Ausrichtung des/der Einzelnen an den tradierten Strukturen der Gemeinschaft. Dass Luther selbst tief in diesem Denken verwurzelt war, das zeigt sich an seinen Reaktionen auf die Emanzipationsbestrebungen der Bauern. Hier opponiert Luther auf das Schärfste gegen eine Sicht, die die reformatorische Freiheit dazu nutzen wollte, sich aus den durch die Ordnung vorgegebenen Bindungen zu lösen. Die Angst vor dem Chaos, die Luther stets begleitet, dürfte dafür verantwortlich sein, dass er nicht sehen konnte und nicht sehen wollte, dass die Bauern durchaus richtige Impulse des neuen theologischen Denkens gesehen hatten. Dies zum Vorschein zu bringen, dauerte aber noch lange – wenn denn die Kluft zwischen den Interessen des dritten Standes und später der Arbeiterschaft auf der einen Seite sowie der kirchlich-theologischen Theoriebildung auf der anderen Seite überhaupt je richtig geschlossen wurde.

Dennoch: Mit Luthers Freiheitsschrift ist das viel zitierte Tor zur Moderne insofern aufgestoßen, als die Orientierung am Nächsten als Ausfluss der individuellen Bindung an Christus gedeutet wird. Die Zuwendung zum Nächsten verdankt sich eben nicht einer starren Gesetzmäßigkeit, sondern sie entspringt aus der eigenen, höchstpersönlichen Glaubenshaltung und den in diesem Glauben wahrgenommen Bedürfnissen des Anderen. Wenn Luther – vielleicht etwas überschwänglich – in einer Promotionsdisputation formulieren konnte, dass es dem Christen sogar

doi.org/10.35468/5960-08

möglich sei, neue Dekaloge zu machen („Habito enim Christo facile condemus leges et omnia recte iudicabimus. Imo novos decalogos faciemus, sicut Paulus facit per omnes epistolas, et Petrus, maxime Christus in evangelio“, Luther 1926, 47), dann ist damit die entscheidende Umstellung benannt: Nicht mehr die Eingliederung in starre Normen, sondern die Ausrichtung an der individuellen Einschätzung ist kennzeichnend für das Handeln der Christen. Diese individuelle Einschätzung ist aber nun keine subjektive Willkür, sondern sie verdankt sich der Bildung, und zwar einer Bildung, die Christus den Einzelnen ein-bildet. Die Freiheit von dem Gesetz, von den starren Normen, bedeutet also keine emanzipative Freiheit in einem nietzscheianischen „Du sollst werden, der du bist“ (Nietzsche 1954, 159), sondern sie ist eine *gebildete Freiheit*, die sich an Christus als dem Vorbild orientiert.

Man muss diesen Horizont vor Augen haben, damit sich das Engagement der Reformatoren für den Ausbau der schulischen Bildung, insbesondere einer Bildung, die die Standesschranken überwindet, erschließt. Das Ziel dieser Bildung ist es, die rechtfertigende Kraft des Glaubens, aus der die Ausrichtung des eigenen Lebens am Vorbild Christi erfolgt, den Heranwachsenden zu vermitteln. Die Verbindung zur Ein-Bildung Christi ist es, die das eigentlich Innovative dieser Aufwertung der Schulbildung darstellt – auch wenn die traditionelle Auffassung, dass es nämlich um die Ein-Bildung von Pflichten und damit von externen Normen gehen müsse, noch lange dominant bleibt. Ein Grund dafür dürfte auch in der Entwicklung Luthers selbst liegen, der in seiner frühen Phase die Ein-Bildung Christi noch stärker im Sinne einem Kreativitätsüberschusses versteht, der den Christenmenschen zu einem eigenständigen Handeln motiviert. Dagegen tendiert der ältere Luther nach den Bauernkriegen und insbesondere vor der osmanischen Bedrohung dazu, die Ein-Bildung als individuelle Eingliederung in die gottgewollte Ordnung zu verstehen. Das reformatorische Innovationspotenzial blieb teils unausgeschöpft, Luther erstarrte selbst durch eine zu starke Normausrichtung.

2 Das Auseinandertreten von Individualität und Sozialität in der Moderne und der Versuch der Reintegration über den Kompetenzbegriff

Die Unruhe, die von der reformatorischen Bewegung ausgeht, bleibt jedoch bestehen und verweist vom Spätmittelalter in die Neuzeit. Sie dürfte maßgeblich dazu beigetragen haben, dass die Aufklärung nun das Subjekt in den Mittelpunkt der Bildungsprozesse setzt. Dabei bleibt der Zusammenhang zwischen Freiheit, Bildung und Bindung bestehen, allerdings eben im reformatorischen Verständnis: Bildungsprozesse bedeuten nicht die Vermittlung von gesellschaftlichen Normen, nicht die Einpassung des Einzelnen in ein vorgegebenes Anforderungsprofil,

doi.org/10.35468/5960-08

sondern umgekehrt ist es das Ziel der Bildung, sich aus dem Bewusstsein der eigenen Freiheit heraus für das Engagement in der Gemeinschaft zu entscheiden. Rousseaus Emilie schließt den Gesellschaftsvertrag aus Freiheit, und Wilhelm von Humboldt kann festhalten, dass gerade die Bildung des Einzelnen aus Freiheit ihn dazu motiviert, sich für das Staatswesen zu engagieren: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. [...] Daher besteht das Ziel darin, die Bildung der Bürger dahin zu erhöhen, daß sie alle Triebfedern zur Beförderung des Zwecks des Staats allein in der Idee des Nutzens finden, welchen ihnen die Staatseinrichtung zur Erreichung ihrer individuellen Absichten gewährt" (Humboldt 1980, 64). Dem entspricht es, dass der Gedanke der Gottebenbildlichkeit nun in das Zentrum der Anthropologie rückt, und zwar als eine Kategorie, die dem Menschen nicht einfach gegeben ist, sondern die es erst zu verwirklichen gilt und deren vollständige Realisierung erst im kommenden Reich Gottes erwartet werden kann. Pathetisch formuliert Herder 1784 in seinen Ideen zur Geschichte der Menschheit:

> „Nein, gütige Gottheit, dem mörderischen *Ungefähr* überliessest du dein Geschöpf nicht! Den Tieren gabst du Instinct, dem Menschen grubest du dein Bild, Religion und Humanität, in die Seele: der Umriss der Bildsäule liegt im dunkeln, tiefen Marmor da; nur kann er sich nicht selbst aushauen, ausbilden. Tradition und Lehre, Vernunft und Erfahrung sollten dieses tun, und du liessest es ihm an Mitteln dazu nicht fehlen" (Herder 1965, 377).

So sehr gerade die deutsche Aufklärung sich ihrer Wurzeln in Christentum und Reformation bewusst war, so deutlich wird allerdings schon bald, dass der in ihr vertretene Vermittlungsgedanke von Individualität und Sozialität dann fragil werden musste, wenn der steuernde Gottesgedanke in den Hintergrund tritt. Denn der Gedanke, dass die Bildung immer auch mit der Ein-bildung des Gottesgedankens einhergehe, sorgte maßgeblich für die Vermittlung zwischen Individuum und Gemeinschaft. Mit dem Gottesgedanken werden immer auch die Motivationskräfte und normativen Vorstellungen tradiert, die dazu notwendig sind, die Orientierung am Einzelnen und am Subjekt für das Gemeinwohl fruchtbar zu machen: Gerade die biblische Tradition hat durch das Nebeneinander von der Hochschätzung des Einzelnen und der Ausrichtung am Nächsten zahlreiche Bilder und Erzählungen vermittelt, die diesen Zusammenhang herstellen. In diesem Sinne ist es zu verstehen, wenn Jürgen Habermas konstatiert, er glaube nicht, dass wir die Grundbegriffe unseres moralischen Denkens „ernstlich verstehen können, ohne uns die Substanz des heilsgeschichtlichen Denkens der jüdisch-christlichen Tradition anzueignen" (Habermas 1988, 23). Der Akzent liegt dabei auf dem „heilsgeschichtlichen Denken", einem Denken also, das die Arbeit am Reich Gottes, verstanden als die stete Verbesserung der Lebensverhältnisse gerade auch für

doi.org/10.35468/5960-08

die Schwachen, als Zentrum des Handelns versteht. In die gleiche Richtung weist auch der christliche Versöhnungsgedanke, der in seiner ethischen Interpretation auf eine Freiheit in der Gemeinschaft zielt. Versöhnung bedeutet ja gerade keine unterschiedslose Gleichheit, sondern die gegenseitige Anerkennung trotz aller Verschiedenheit als Freie und Gleiche.
Fällt dieser Gedanke allerdings weg, so ist die Versuchung groß, die Vermittlung von Freiheit und Gemeinsinn über staatliche Vorgaben erreichen zu wollen und damit den Bildungsgedanken so zu fokussieren, dass es dabei in allererster Linie um die Übernahme anderweitig formulierter Wissens- und Handlungsroutinen geht. Die Bildungspolitik ist in ganz unterschiedlicher Weise dieser Versuchung erlegen – und erliegt ihr noch. Denn diese Problemanzeige gilt keineswegs nur für die totalitären Systeme des 20. Jahrhunderts, sondern auch für alle Versuche, das Bildungssystem unmittelbar dienstbar zu machen für gesellschaftliche Anforderungen. Das derzeit prominenteste Beispiel dürfte die Einführung der Kompetenzorientierung in das Schulsystem darstellen, die als Reaktion auf die Bildungsstudien der OECD sowie die Lissabon-Strategie der EU eingeführt wurde. Das Ziel bestand und besteht darin, Bildung als Rohstoff für die an Bodenschätzen armen europäischen Länder zu verstehen und alles daran zu setzen, diesen Rohstoff so effizient wie möglich den Volkswirtschaften zur Verfügung zu stellen (Europäischer Rat 2000; Niemann und Martens 2018).

3 Kompetenzorientierung als Herausforderung an eine Ethik pädagogischen Handelns

Über die Schattenseiten, Vorzüge und Missverständnisse der Kompetenzorientierung ist nun aus der Sicht der Pädagogik und der Didaktik Vieles geschrieben worden – und keine Sorge, ich habe nicht vor, zu dieser Debatte Stellung zu nehmen. Ich möchte vielmehr danach fragen, welche Konsequenzen sich aus diesem Zugriff für eine Ethik des pädagogischen Handelns und, darüber hinaus, für ein Ethos des gesellschaftlichen Zusammenlebens ergeben. Dabei sollte nach dem bislang Ausgeführten bereits deutlich sein: Die Kompetenzorientierung droht, allem modernen Anstrich zum Trotz, hinter das (reformatorisch angeregte) Bildungsideal der Aufklärung zurückzufallen. Denn an die Stelle des selbstverantwortlichen, sich an die Vernunft und damit an das gemeine Wohl bindenden Subjekts tritt die – in kantischen Kategorien gesprochen – *heteronome* Orientierung des Subjekts. Dies allein wäre nun noch nicht unbedingt ausreichend, um das Konzept zu problematisieren, denn es ist auch nicht von der Hand zu weisen, dass das aufklärerische Ideal dort seine Schattenseiten hatte und hat, wo nach der Realisierung des Bildungsideals gefragt wird. Die Problematik scheint mir vielmehr an einer anderen, sehr viel grundsätzlicheren Stelle zu liegen: Die Kom-

doi.org/10.35468/5960-08

petenzorientierung läuft Gefahr, das Ethos von Bildungsprozessen nachhaltig zu verändern und dabei die Ethik des pädagogischen Handelns zu unterminieren und zu zerstören. Als Beispiel: Das Ethos einer gut funktionierenden Schule ist auf die Bildung ihrer Schülerschaft ausgerichtet, d.h. auf die Einbettung der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen in ein umfassendes Konzept der Persönlichkeitsentwicklung. Diese Persönlichkeit, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen im Vordergrund, nicht auf die Erlangung einer möglichst hohen Punktzahl und Wirtschaftsfähigkeit. Mehr noch: Die Kompetenzorientierung befördert ein Menschenbild, das sich deutlich von dem Leitbild entfernt, das als Ferment einer christlich-humanistischen Prägung den Rahmen unserer Rechts- und Werteordnung abgibt, dem Gednaken nämlich, dass Menschen als freie, darin verantwortliche und zugleich leider auch fehlbare Subjekte handeln und diese Trias gerade die Struktur des Ethischen ausmacht. Besondere Brisanz erhält diese Konstellation dadurch, dass sie auf das Engste mit der vierten industriellen Revolution, der Digitalisierung verbunden ist. Doch der Reihe nach:

Kompetenzorientierung zielt darauf, Schülerinnen und Schülern evaluierbare und standardisierbare Fertigkeiten zu vermitteln. Angesichts der Vieldimensionalität des Kompetenzbegriffs ist das sicher nicht die einzig mögliche Interpretation. In einer pragmatistischen Sichtweise könnte sich der Kompetenzbegriff durchaus mit einer kreativen Handlungsdimension und damit eher mit einer tugendethischen Theoriebildung verbinden. Wenn ich dennoch auf die Standardisierung fokussiere, dann liegt das daran, dass ich davon überzeugt bin, dass diese Sicht in der Folge der OECD-Logik einer Fokussierung auf Messbar- und Steuerbarkeiten sowie der Ausrichtung an der Employability die Praxis pädagogischen Handelns heute weitgehend bestimmt. Bildung bedeutet in dieser Perspektive die Vermittlung von Handlungsregeln, die ein bestimmtes Verhalten induzieren. Die Schwierigkeiten des Konzepts werden dann sofort deutlich, wenn wir diesen Begriff der Kompetenzorientierung oder der Bildung auf autonome Systeme und deren Lern- bzw. Bildungsprozesse übertragen: Autonome Systeme agieren regelbasiert. Ein solches Befolgen von Regeln, auch das Weiterentwickeln von Regeln anhand vorgegebener Algorithmen, können Maschinen deutlich besser als Menschen. Wenn sie ihr Verhalten danach steuern, können sie auch für Menschen unerreichbare Optimierungen vornehmen, etwa bei schwierigen, faktenbasierten Abwägungen. Ein gutes Beispiel dafür bildet das autonome Fahren: Während es für Menschen unmöglich ist, die Menge von Informationen zu verarbeiten, die etwa notwendig wäre, um zwischen zwei Personengruppen, auf die ein Fahrzeug bei einem Unfall notwendig zufährt, zu unterscheiden, ist dies für ein autonomes System im Grunde unproblematisch. Schon eine verhältnismäßig einfache KI könnte auch komplizierte Triage-Konstellationen leicht in Echtzeit verarbeiten, Informationen etwa zum Beitrag für das BIP, zu Versorungsverpflichtungen der einen oder anderen Gruppe, deren Alter und Prognose. Dass wir dennoch intuitiv ein ungutes Ge-

doi.org/10.35468/5960-08

fühl gegenüber solcherart getroffener Entscheidungen haben, hängt damit zusammen, dass wir in unserer Alltagspraxis ethische Entscheidungen gerade nicht auf der Grundlage von Regeln, sondern auf der Basis gebildeter Intuitionen treffen. Mit einer Unterscheidung des emeritierten Zürcher Ethikers Johannes Fischer gesprochen: Wir entscheiden uns *vor* Gründen, nicht auf der Basis *von* Gründen. Das bedeutet: Regelbasierung ist gerade keine Grundlage für ethische Handlung, ihr fehlt nämlich genau das, was eine Handlung zu einer ethischen macht: Die Freiheit nämlich, sich auch anders entscheiden zu können, kreativ und vor allem auch fehlbar. Nur auf der Grundlage dieser Freiheit ist es etwa sinnvoll, dem Handelnden auch die Verantwortung für sein Handeln zuzuschreiben. Bei einer strikten Entscheidung auf der Basis von Gründen ist das in dieser Weise nicht möglich; es ist der klassische Fall der Verantwortungsdiffusion, den sich autoritäre Systeme zu Nutze machen. Nun wäre es völlig vermessen, die Kompetenzorientierung mit einem autonomen System gleichzusetzen. Die Struktur der Problematik aber bleibt gleich – und sollte in meinen Augen deutlich mehr Beachtung finden: Denn hier wird die Ethik im Sinne freier, verantwortlicher Entscheidungen, die auf der Grundlage einer gebildeten Intuition situativ erfolgen, überflüssig und unmöglich gemacht.

Eine solche größere Aufmerksamkeit scheint auch deswegen vonnöten, weil die Kompetenzorientierung, wie bereits erwähnt, einhergeht mit der Digitalisierung. Denn ungeachtet aller Vielfältigkeit und Diffusität, die dem Begriff der Digitalisierung ebenso zu eigen ist wie dem der Kompetenz, lässt sich doch eines klar herausheben: Digitalisierung modelliert die Welt nach Funktionen, nicht nach Verantwortlichkeiten. Präzise urteilt die Tübinger Ethikerin Elisabeth Gräb-Schmidt (2017, 167): „Es ist das Kennzeichen von Ethik, die Freiheit als relationalen Begriff zu betrachten, der sich in Verantwortung verschiedenen Instanzen gegenüber verpflichtet weiß, klassisch den Instanzen des Selbst, der Welt, sowie den Voraussetzungsbedingungen von Selbst und Welt. Die Autonomie eines Autonomen Systems geht dieses Beziehungsgefüges verlustig. In Verlängerung binärer Muster wird das Prinzip der Funktion zum kriteriologischen Maßstab, der das Prinzip der Verantwortung ersetzt oder bestenfalls delegiert."

Meine Vermutung ist nun, dass die Digitalisierung längst eingedrungen ist in unser Selbstverständnis, allerdings subkutan und möglicherweise nicht hinreichend reflexiv aufgearbeitet – und genau deswegen bedarf es in meinen Augen einer intensiveren Zuwendung zur Ethik pädagogischen Handelns: Während wir nämlich meinen, hoch individuell und frei zu handeln, verhalten wir uns selbst sehr viel mehr als regelbasierte Akteure denn als freie menschliche Subjekte. Andreas Reckwitz hat dies zur Grundlage seiner Studie zur „Gesellschaft der Singularitäten" gemacht (Reckwitz 2017). Damit aber, darauf habe ich eben bereits hingewiesen, verändert sich das Bild, das wir von uns selbst haben, nachhaltig: An die Stelle freier, verantwortlicher Subjekte sind wir zu denen geworden, die sich einzuglie-

doi.org/10.35468/5960-08

dern haben – und doch in der Regel auch selbst eingliedern – in die Strukturen und Regeln, denen zu entsprechen uns vorgegeben wird – und denen wir auch selbst entsprechen wollen. In diesem Kontext entfaltet die Kompetenzorientierung ihr problematisches, wenn nicht sogar ihr destruktives Potenzial. Denn sie verstärkt etwas, was anderweitig mit Nachdruck vorangetrieben wird. Dass diese Regelbasierung auch durch die Figur des *homo oeconomicus* befördert wird, der als Vorbild für die Modellierung gesellschaftlicher Zusammenhänge in den letzten Jahrzehnten in den Mittelpunkt gerückt ist, sei nur am Rande erwähnt.

Betrachtet man so das pädagogische Handeln aus einer ethischen Perspektive, dann wird deutlich, dass die ethische Analyse zunächst einmal der Analyse der Makrostrukturen, also der gesellschaftlichen Einbettung gelten muss. Erst auf dieser Grundlage erscheint es möglich, das individuelle Handeln adäquat auszurichten – auf das Initiieren von Bildungsprozessen, die nicht an der Regelhaftigkeit, sondern an der Ausbildung einer freien und aus Verantwortung handelnden Persönlichkeit orientiert sind. Ein solches Handeln ist kein selbstherrliches, der individuellen Willkür entspringendes Agieren, sondern durchaus ein Handeln *vor Gründen*, eines also, das sich rechtfertigen muss, wenn der Einzelne auf sein Verhalten angesprochen werden kann. Dieses anzuleiten ist der Fokus ethischer Bildung, die wiederum durch ethisch gebildete Persönlichkeiten initiiert werden muss.

Eben diese gebildete Persönlichkeit, der das Handeln aus Freiheit am Nächsten zur zweiten Natur geworden ist, ist es, die den Reformatoren vor Augen stand. Sie ist es aber auch, an der sich pädagogisches Handeln in ethischer Verantwortung aus evangelischer Perspektive heute zu orientieren hat. Ob es dazu letztlich der Motivation aus dem christlichen Glauben heraus bedarf, mag und muss jeder und jede für sich selbst entscheiden. Ich denke, das Vertrauen auf die Orientierung, die dem Einzelnen im Glauben zu Teil wird, kann eine wichtige und in meinen Augen unersetzbare Kraft freisetzen. Oder, um abschließend mit Dietrich Bonhoeffer zu sprechen (2015, 284): „Das verantwortliche Handeln ist eben darin ein freies Wagnis, durch kein Gesetz gerechtfertigt, vielmehr in Verzicht auf jede gültige Selbstrechtfertigung geschehend, im Verzicht eben damit auf ein letztes gültiges Wissen um Gut und Böse. Das Gute als das Verantwortliche geschieht in der Unwissenheit um das Gute, in der Auslieferung der notwendig gewordenen und doch (oder darin!) freien Tat an Gott, der das Herz ansieht, der die Taten wiegt und die Geschichte lenkt."

Literatur

Bonhoeffer, Dietrich (2015): Ethik, DBW 6. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Europäischer Rat (2000): Tagung am 23. und 24. März in Lissabon: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online unter: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (Abrufdatum: 20.03.2020).

Gräb-Schmidt, Elisabeth (2017): Autonome Systeme. Autonomie im Spiegel menschlicher Freiheit und ihrer technischen Errungenschaften. In: Zeitschrift für evangelische Ethik, 61. Jg., 163-170.

doi.org/10.35468/5960-08

Habermas, Jürgen (1988): Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze. Frankfurt /M.: Suhrkamp.
Herder, Johann Gottfried von (1965): Ideen zur Geschichte der Menschheit. Hrsg. von Heinz Stolpe. Berlin/Weimar: Aufbau.
Humboldt, Wilhelm von (1980): Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Darmstadt: WBG.
Luther, Martin (1897): Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520) in: D. Martin Luthers sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Bd. 7, 12–38, Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
Luther, Martin (1926): Die Thesen für die Promotionsdisputation von Hieronymus Weller und Nikolaus Medler (11. September 1535), in: D. Martin Luthers sämtliche Werke. Kritische Gesamtausgabe Bd. 39 I, 44–53. Weimar: Hermann Böhlaus Nachfolger.
Nietzsche, Friedrich (1955): Die fröhliche Wissenschaft. In: Ders.: Werke in drei Bänden, Bd. 2, München: Hanser.
Niemann, Dennis & Martens, Kerstin (2018): Soft governance by hard fact? The OECD as a knowledge broker in education policy. In: Global Social Policy, 18. Jg., 267–283.
Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
Seuse, Heinrich (Heinrich Suso) (1829): Heinrich Suso's, genannt Amandus, Leben und Schriften. Nach den ältesten Handschriften und Drucken mit unverändertem Texte in heutiger Schriftsprache herausgegeben von Melchior Diepenbrock. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet
Vierhaus, Rudolf (1972): Art. Bildung. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 508–551.

doi.org/10.35468/5960-08

Joachim Bauer

Die pädagogische Beziehung: Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit[1]

Soziale Erfahrungen werden vom Gehirn evaluiert, mit biologischen Reaktionen beantwortet und formen das kindliche Gehirn. Dieser Prozess hat beim Eintritt eines Kindes in die Schule bereits über Jahre hinweg stattgefunden und Tatsachen geschaffen. Daher sollte die vorschulische Entwicklung des Kindes stärker in den Blickpunkt der Schulpädagogik rücken.
Aus neurowissenschaftlicher Perspektive lassen sich zwei Phasen der Kleinkindpädagogik unterscheiden. Der Autor beschreibt, unter welchen Voraussetzungen sich in den ersten zwei Lebensjahren ein „Selbst" bildet und wie sich dessen neurobiologische Korrelate formieren. Die Zeit vom dritten bis sechsten Lebensjahr steht in einem Spannungsfeld von Individuation einerseits und der Notwendigkeit andrerseits, soziale Regeln zu verinnerlichen. Entscheidend für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist die pädagogische Beziehung. Instrumente wie Spiegelung, Resonanz und Anleitung zur Selbststeuerung, deren sich die Pädagogik bereits in den vorschulischen Jahren bedienen muss, bleiben auch in der Schulpädagogik bestimmend.

1 Hinleitung

Ob die Neurowissenschaften zur Frage guter Erziehung einen sinnvollen und hilfreichen Beitrag leisten können, hängt vor allem davon ab, wie sie sich selbst in den pädagogischen Diskurs einbringen. Wo sie mit dem Anspruch daherkommen, sozusagen das Rad (gute Pädagogik) neu erfinden zu können, ist Skepsis angebracht; auf einer solchen Grundlage wird man nicht ins Gespräch kommen. Ob eine bestimmte pädagogische Herangehensweise gut oder weniger gut ist, kann jedenfalls nicht anhand von Hirnscans entschieden werden, sondern entscheidet sich alleine dort, wo Pädagogik stattfindet: in der Begegnung zwischen Kindern

1 Dieser Beitrag ist eine Zweitveröffentlichung von Bauer, Joachim (2017): Die pädagogische Beziehung. Neurowissenschaften und Pädagogik im Dialog. Ein Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Vorschulzeit. In : Lehren und Lernen, 43 (1), Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH, 4-10.

doi.org/10.35468/5960-09

und Jugendlichen einerseits und denen, die sie pädagogisch begleiten, andrerseits. Ob Kinder und Jugendliche so etwas wie *Begleitung oder Führung* überhaupt brauchen, soll nachfolgend näher untersucht werden.
Wo sich Neurowissenschaftler in den pädagogischen Diskurs einschalten, braucht es aufseiten der Neurobiologen zunächst vor allem eines: etwas weniger Anspruch und Attitude und etwas mehr Respekt und Demut vor der Tatsache, dass es gute Pädagog*innen – und gute Pädagogik – mindestens seit dem klassischen Altertum gegeben hat. Allerdings: Schlechte Pädagogik, deren Auftrag sich darin erschöpfte, aus Kindern billige Arbeitskräfte, gute Krieger oder einfach folgsame und leicht manipulierbare Wesen zu machen, gibt es mindestens ebenso lange. Insofern sollten auch diejenigen, die sich in der Tradition der guten Pädagogik stehen sehen, bereit sein, die Prinzipien ihrer Arbeit immer wieder auf den Prüfstand zu stellen, und sich nicht zu gut sein, sich auf einen interdisziplinären Dialog – auch mit den Neurowissenschaften – einzulassen.

2 Pädagogik: Kein kontrabiologisches Programm, sondern biologische Bestimmung des Menschen

Bereits bei der grundlegenden Frage, ob nicht jede Pädagogik dem Kind etwas antut, was seiner natürlichen Entwicklung, würde man dieser nur ihren guten freien Lauf lassen (eine manchmal mit Namen wie Jean-Jacques Rousseau und Ellen Key in Verbindung gebrachte Anschauung), entgegenstehen oder schaden muss, können die Neurowissenschaften durchaus hilfreich sein. Denn sie können zeigen, warum diese Position einen fundamentalen Irrtum darstellt, und warum Kinder vom ersten Lebenstag an Pädagogik – im Sinne einer systematischen, an Vorstellungen orientierten – als über etwa 16 bis 18 Jahre gehende *Begleitung durch Bezugspersonen* brauchen.
Meine Argumentation wird *auf drei grundlegenden neurowissenschaftlichen Einsichten* aufbauen (Bauer 2010b, 2013):

- Der erste betrifft den Umstand, dass die *Funktion von Genen* – entgegen einer über Jahrzehnte hinweg verkündeten Position – sich nicht darauf beschränkt, ein in ihnen liegendes Programm abzuspulen, sondern dass die *Aktivität von Genen abhängig von zahlreichen Umwelteinflüssen* ist. Gene werden vor allem *durch soziale Erfahrungen aktiviert* (oder inaktiviert).
- Die zweite Einsicht besagt, dass sich im kindlichen und jugendlichen Gehirn synaptische Verschaltungen und die aus ihnen entstehenden *neuronalen Netzwerke abhängig vom sozialen Umfeld* und hier insbesondere *abhängig von emotionalen und kognitiven Anregungen* ausbilden (oder zurückbilden).
- Die dritte Einsicht betrifft den Umstand, dass der Mensch ein – im Vergleich zu allen anderen Spezies – ungewöhnlich großes Stirnhirn hat, welches bei Geburt

doi.org/10.35468/5960-09

noch völlig unreif ist. Das Stirnhirn des Neugeborenen ist ein völlig unbeschriebenes Blatt und kann sich nur entwickeln, wenn das Kind – vom ersten Lebenstag bis in die späte Adoleszenz hinein– hinreichend *gute Beziehungserfahrungen* machen kann (was „hinreichend gut" ist, dazu später mehr). Die ungewöhnliche Größe des menschlichen Stirnhirns hat ihren Grund darin, dass sich hier im Laufe von Kindheit und Jugend – unter dem Einfluss der in dieser Zeit gemachten sozialen Erfahrungen – Netzwerke auszubilden beginnen, die das *Selbst der Menschen und seine Fähigkeit, dieses Selbst zu steuern* begründen (auch dazu später mehr).

Für den Dialog zwischen Neurowissenschaften und Pädagogik kann also folgenden Erkenntnis eine Basis bilden: Zwischenmenschliche Beziehungserfahrungen sind für die biologische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von gleichrangiger Bedeutung wie gute Ernährung, die Möglichkeit zu körperlicher Bewegung und intellektuelle Anregungen. Beziehungserfahrungen, die Kinder mit Bezugspersonen in systematischer Weise machen, sind pädagogische Beziehungserfahrungen.
Beziehungserfahrungen im Allgemeinen und pädagogische Erfahrungen im Besonderen werden vom Gehirn in biologische Prozesse konvertiert: Das menschliche Gehirn macht aus Psychologie – ob wir es wollen oder nicht – Biologie. Zwischenmenschliche Beziehungserfahrungen aktivieren (und inaktivieren) Gene, formen die neuronalen Schaltkreise des Gehirns (was zum Begriff der „neuronalen Plastizität" führte) und sind, wie ich noch näher darlegen werde, eine unabdingbare *Voraussetzung für die Herausbildung eines kindlichen Selbst*. Die Erziehung eines Kindes, verstanden als Summe der zwischen ihm und seinen signifikanten Bezugspersonen sinnhaft und systematisch gestalteten Beziehungen, ist daher kein kontrabiologisches, gegen die angebliche Natur des Kindes gerichtetes Projekt. Im Gegenteil: *Erziehung ist ein Teil der biologischen Bestimmung des Menschen* (Bauer 2015a, b). Wer sie unterlässt, versündigt sich an der biologischen Reifung des kindlichen Gehirns. Schließlich bedeutet dies aber auch: *Kern aller Pädagogik ist die pädagogische Beziehung*. Ohne sie verfehlen Lerninhalte ihr Ziel.
Doch was ist „Beziehung" und was – ganz konkret – bedeutet „Beziehungsgestaltung"?

3 Voraussetzung für Selbstregulation: Die Entstehung eines kindlichen Selbst

Grund für das seit Jahren verfolgte Ziel, unser Schulsystem, welches Kinder früh trennt, besser zu integrieren und länger gemeinsam lernen zu lassen, ist die Absicht, allen Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft gleiche Bildungs-

doi.org/10.35468/5960-09

chancen zu bieten. Dieses Anliegen wird auch vom Autor dieser Zeilen geteilt, der sich in seinen Studentenjahren neben dem Studium journalistisch betätigte und ebenso leidenschaftliche wie optimistische Artikel für die Gesamtschule verfasste. Warum aber stellen viele Lehrkräfte und Bildungsforscher fest, dass das Ziel gleicher Bildungschancen durch die strukturelle Umgestaltung unseres Schulsystems alleine nicht zu erreichen ist?

Der Grund liegt darin, dass Kinder bereits in den ersten sechs vorschulischen Lebensjahren eine massive, bis *in die neurobiologischen Strukturen hinein durchschlagende Prägung* erfahren, die auch ein integriertes Schulsystem nur begrenzt wieder ausgleichen kann. Diese Prägung betrifft das Selbstvertrauen, die sprachlichen und sozialen Kompetenzen, vor allem aber die Grundausrichtung der Interessen und Gewohnheiten des Kindes. Die Schwierigkeit liegt nicht darin, dass von ihrer sozialen Herkunft her benachteiligte Kinder in den vorschulischen Jahren mehr Wissen erwerben müssten. Die Bedeutung der vorschulischen Jahre liegt vielmehr darin, wie Kinder hinsichtlich ihrer Selbstwahrnehmung, ihrer sprachlichen und sozialen Kompetenzen und ihrer Selbstregulationsfähigkeit aufgestellt sind.

Untersuchungen, die das Gebiet der „Cultural Neurosciences“ entstehen ließen, zeigen, dass kulturelle Prägungen nicht nur einen psychologischen, sondern zugleich einen tiefen neurobiologischen Fingerabdruck hinterlassen (Triandis/Suh 2002, Kitayama/Park 2010, Fegahli 1997), was bei einigen Zeitgenossen zu der irrigen Annahme führte, dieser Abdruck sei biologisch-ethnisch bedingt und genetisch festgelegt.

In den vorschulischen Lebensjahren sind zwei pädagogische Phasen zu unterscheiden: Eine erste, die über die ersten 18 bis 24 Monate reicht, und eine sich daran anschließende, vom dritten bis zum fünften Lebensjahr reichende zweite Phase (Meltzoff 2007, Waytz/Mitchell 2011, Lou et al. 2016; Übersichten bei Bauer 2015a, b). Beide Phasen sind mit Blick auf die Schule von eminenter, leider dramatisch unterschätzter Bedeutung. Die pädagogische Begleitung, die Kinder in diesen beiden Phasen brauchen, unterscheiden sich.

In den ersten 18 bis 24 Lebensmonaten, also in der ersten der beiden vorschulischen pädagogischen Phasen geht es um die *Entstehung des kindlichen Selbst*. Anders als fast alle anderen Säugetiere – von den uns evolutionär nahstehenden Primaten abgesehen – kommt der Mensch lebensuntüchtig und extrem unreif auf die Welt (Piantadosi/Kidd 2016). Der Grund ist, dass unsere Spezies in den letzten etwa acht Millionen Jahren eine massive Zunahme der Kopfgröße erlebte. Ein letzter Wachstumsschub ereignete sich vor etwa 600.000 Jahren. Dies bedingte, dass die Natur die menschliche Geburt nach vorne verlegen musste, andernfalls würde heute keine Mutter die Geburt ihres Kindes überleben. Alle Menschen sind also, evolutionär gesehen, im Grunde sozusagen Frühgeburten. Unserer Spezies fehlen bei Geburt nicht nur die sensorischen und motorischen Kompetenzen, die Neugeborenen anderer Säugetiere – kleinen Hunden, Katzen oder Huftiere

doi.org/10.35468/5960-09

– bereits innerhalb weniger Stunden oder Tage zur Verfügung stehen und sie hinreichend handlungsfähig machen. Menschlichen Neugeborenen fehlt bei Geburt nicht nur dies, sondern zusätzlich – und vor allem – jegliches Selbstgefühl. Im Stirnhirn befindliche neuronale Strukturen, die später die Korrelate eines Selbst bzw. einer Selbstwahrnehmung beherbergen und dem Kind dann agency verleihen werden, sind in den ersten Lebensmonaten biologisch noch vollständig unreif und nicht einsatzfähig (Bauer 2015a, b). Menschliche Säuglinge sind – und bleiben über eine Reihe von Monaten – sowohl über sich als auch über die Außenwelt weitgehend desorientiert.

Die Möglichkeit, mit Bezugspersonen – auch ohne Selbst bzw. Selbstgefühl – in sozialen Kontakt zu kommen, verdankt der Säugling einem *angeborenen neuronalen System*, das nicht nur bei Erwachsenen, sondern bereits bei Säuglingen funktionstüchtig ist und eine Tendenz erzeugt, uns von den Bewegungen oder Gefühlsäußerungen Anderer intuitiv – ohne Nachdenken – anstecken zu lassen. Es handelt sich um das *System der Spiegelneurone* (vgl. eine Übersicht bei Bauer 2006). Bei Erwachsenen ist diese angeborene Tendenz durch andere Einflüsse überlagert, bleibt aber zum Beispiel dann sichtbar, wenn sich unser Gesprächspartner an der Nase kratzt und wir uns dabei ertappen, dass uns dies – völlig unbewusst – zu einer umgehenden Imitation veranlasst hat, oder wenn wir uns durch die Gefühle eines anderen Menschen anstecken lassen. Völlig frei und ungehemmt lassen wir dieser tief in uns angelegten Tendenz ihren Lauf, wenn wir einem Säugling gegenübertreten (Erwachsene und Kinder mit einer autistischen Veranlagung zeigen diese Tendenz nicht.) Umgekehrt verfügen bereits Säuglinge über dieselbe Grundausstattung ihres neuronalen Systems und zeigen ihrerseits spontane, unbewusst ablaufende Imitationen und die Tendenz, sich emotional anstecken zu lassen.

„Beziehung“ und „Beziehungsgestaltung“ in den ersten 24 Lebensmonaten eines Kindes bedeutet: Spiegelung und Resonanz. Indem die ersten Bezugspersonen, allen voran die Eltern, auf die spontanen Lebensäußerungen des Säuglings über Monate hinweg immer wieder kontingent und spiegelnd reagieren, bildet sich im Kleinstkind eine Ahnung, und dann zunehmend ein Wissen, dass es auf seiner Seite so etwas wie ein Selbst und „da draußen“ so etwas wie signifikante Andere gibt.

Der sich im Säugling vollziehende *Prozess der Grundlegung eines Selbst setzt dyadische und kontingente Interaktionen* voraus: Der Säugling kann sich durch die ihm zuteilwerdenden Rückspiegelung nur dann erkannt und „gesehen“ fühlen, wenn sich die Reaktion der Bezugsperson aus der Situation heraus unmittelbar auf eine Regung des Säuglings bezieht (Kontingenz), und wenn der Säugling spürt, dass er (oder sie) ganz persönlich gemeint ist, was Zweiseitigkeit, also eine dyadische Situation voraussetzt. Eine ausschließliche Betreuung in Gruppen wird diesem Erfordernis nicht gerecht. Dies ist der Grund, warum Einrichtungen für Kinder

doi.org/10.35468/5960-09

unter 18 Monaten nur zweitbeste Lösungen sind und warum ein von der Bertelsmann-Stiftung in Auftrag gegebenes Expert*innen-Gutachten für Einrichtungen, die Kinder unter drei Jahren betreuen, mit Recht einen Personalschlüssel von 1 (Betreuerin): 3 (Kinder) fordert (Bauer 2015a, b).
Spiegelnde Beziehungserfahrungen lassen im Kind nicht nur ein Selbst als solches entstehen, sondern geben diesem Selbst auch eine Qualität, eine Tönung. Spiegelnde Rückmeldungen, die Bezugspersonen dem Kind – und ganz allgemein Menschen sich gegenseitig – geben, tragen immer auch eine Botschaft, die sich dem Adressaten via Körpersprache, also in Tonfall, Mimik und Gestik mitteilen. Der Grundton dieser Begleitmusik kann entweder die unausgesprochene Botschaft „Musst Du Dich denn schon wieder melden, was ist denn jetzt schon wieder?!" vermitteln, oder aber „Schön, dass Du Dich meldest, schauen wir mal, was Dir fehlt oder was Du auf dem Herzen hast!". Jede Familie und jede Einrichtung transportiert eine bestimmte, sich in der Regel täglich wiederholende Grundstimmung. Sie ist von größter Bedeutung, weil sie zu einem Teil des langfristigen inneren Selbstgefühls des Menschen wird (beispielsweise „Ich handle mir Unwillen ein, wenn ich mich melde und meine Bedürfnisse artikuliere; ich bin ein schlechter Mensch, der seiner Umgebung nur zur Last fällt", oder „Man freut sich, wenn ich mich melde; ich bin ein liebenswerter Mensch").

4 Jenseits des zweiten Lebensjahres: Eigenständigkeit und die Aufgabe der Selbststeuerung

Kommunikation durch Spiegelung bleibt auch jenseits der ersten beiden Jahre ein zentrales pädagogisches Prinzip, in den ersten 18 bis 24 Lebensmonaten ist es aber der einzige Beziehungsmodus. Versuche, dem Kind in dieser ersten Phase Gebote oder Verbote beizubringen, sind unsinnig und potentiell traumatisierend, da im Kleinstkind der Adressat solcher Ansagen – das Selbst – noch nicht vorhanden ist. Das Selbst beginnt in dieser Zeit erst, sich unter den erlebten Spieglungs- und Resonanzerfahrungen zu formieren, es ist am Ende dieser ersten Phase deren Integral.
Die in den ersten beiden Lebensjahren beginnende Reifung des Stirnhirns (neurowissenschaftlich: Präfrontaler Cortex PFC) ermöglicht die *Formierung von Netzwerken*, die das neuronale Korrelat der verschiedenen Komponenten dessen bilden, was wir als „Selbst" oder „Selbstgefühl" erleben. Der *Prozess der Selbst-Formation* geht über die gesamte Kindheit und Jugend weiter. Aus den zunächst vollständig in die körperliche Sphäre eingebetteten Spiegelungs- und Resonanzerfahrungen der ersten beiden Jahre hat sich gegen Ende des zweiten Lebensjahres ein erster Persönlichkeitskern gebildet, der subjektiv erlebt, über den nachgedacht

doi.org/10.35468/5960-09

und – vor allem – über den jetzt auch gesprochen werden kann. Das Kind beginnt, jetzt mehr als Körper zu sein, es beginnt, sich zu symbolisieren.
Das Selbst des Menschen ist keine fixierte Größe, sondern ein Fluidum, welches sich unter inneren und äußeren Einflüssen lebenslang entwickelt und verändert. Eine der vielen faszinierenden neurowissenschaftlichen Entdeckungen der letzten Jahre war die Beobachtung, dass Netzwerke des Stirnhirns, die das eigene Selbst repräsentieren, teilweise identisch mit jenen sind, in denen signifikante, nahestehende Bezugspersonen kodiert werden (Lombardo et al. 2009, Waytz/Mitchell 2001; Übersicht bei Bauer 2015b). Abgesehen davon, dass das Gehirn selbstverständlich auch die Möglichkeit der Unterscheidung zwischen Selbst und Nichtselbst treffen kann, sind – und bleiben – die inneren Konzepte, die wir über die eigene Person und die wir über den signifikanten Anderen (über das „Du") haben, auf einer tiefen Ebene zeitlebens miteinander verbunden – was nicht überraschen kann, da sie in der frühen Spiegelphase gemeinsam entstanden sind. Neurowissenschaftler haben die tiefe psychologische und neurobiologische Verankerung eines intuitiven Wissens, dass wir auf einer tiefen Grundebene so sind wie Andere, als „Like-me"-Prinzip bezeichnet (Meltzoff 2007).
Diese *Koppelung zwischen Selbst und Nichtselbst, zwischen Ich und Du*, ist von außerordentlicher pädagogischer Bedeutung: Sie kann, wenn ein Kind oder ein Jugendlicher Vertrauen zu einer pädagogischen Bezugsperson gefasst hat, wenn der Pädagoge oder die Pädagogin für das Kind also eine „nahestehende" oder „signifikante" Person geworden ist, die Eintrittspforte für hilfreiche pädagogische Einflussnahmen sein. Eine Ansage wie „Schau mal, ich erklär Dir das, Du kannst es dann selbst probieren und alleine schaffen!" kann dann zu einem Teil des Selbst des Kindes oder des Jugendlichen werden, aus einem Stück
„Du" kann ein Stück „Ich" werden („Ich schau mir das jetzt an, ich probiere es dann selbst, ich schaffe das!"). Leider hören Kinder und Jugendliche oft keine oder weniger ermutigende Ansagen. Die klassische Bezeichnung für diesen im Grunde schon lange bekannten Vorgang ist „Identifikation". Was andere uns sagen, verändert unser Selbst und dessen neurobiologischen Korrelate (Somerville et al. 2010, Somerville 2013).

5 Keine einfache Balance: Zwischen Eigenständigkeit und Anpassung an die Regeln der Gemeinschaft

Wechselseitige Spiegelung und Resonanz sowie die konstitutive, enge Verbundenheit zwischen Selbst und Nichtselbst bilden die *neurobiologische und psychologische Basis* für die wechselseitige Kommunikation zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und ihren pädagogischen Bezugspersonen andrerseits. Ab dem etwa dritten Lebensjahr beginnen Kinder, die tiefe Verbundenheit zwischen sich und

doi.org/10.35468/5960-09

ihren Bezugspersonen auf ihre Belastbarkeit hin auszutesten, da sie nun den *Reiz der Autonomie* zu entdecken beginnen und erleben wollen, wie sich das eigene Selbst anfühlt, wenn es von den Intentionen der Bezugspersonen abweicht. Nicht nur psychologisch, auch neurobiologisch ist die sogenannte „Trotzphase" von großer Bedeutung, da sich im Gehirn des Kindes nun Netzwerke etablieren, die den in den ersten Lebensmonaten nur verschwindend kleinen Unterschied zwischen erlebtem Selbst und Nichtselbst jetzt deutlich markieren. (Netzwerke, die den Unterschied zwischen Selbst und Nichtselbst markieren, haben ihren Sitz im Stirnhirn und in der Übergangsregion zwischen Scheitel- und Schläfenlappen, der sog. „Temporoparietal Junction" TJP; Übersichten bei Bauer 2015a, b).

Studien, die das derzeit noch junge Gebiet der „Cultural Neurosciences" begründen, zeigen, dass die Differenzierung der neurobiologischen Korrelate, die zwischen Selbst und Nichtselbst unterscheiden, bei Menschen aus sogenannten kollektiv geprägten Kulturen (asiatische und arabische Länder), in denen nicht das Individuum, sondern die Familie oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe im Vordergrund stehen, geringer ausfällt (Kitayama/Park 2010). Wenn soziale Erfahrungen Gehirne formen, dann kann nicht überraschen, dass dies auch Kulturen tun. Die Überlappung zwischen bzw. die Identität von Netzwerken, die das Selbst oder das signifikante „Du" kodieren, ist – wie empirisch gezeigt wurde – in den Gehirnen von Menschen aus individualistischen Kulturen signifikant geringer ausgeprägt. Der Grund für diesen Unterschied liegt in den kulturell bedingten unterschiedlichen pädagogischen Stilen (Feghali 1997, Triandis/Suh 2002; Übersicht bei Bauer 2015b).

Untersuchungen zeigen, dass die Förderung von Individualität und Eigenständigkeit, wie sie viele Kinder in den westlichen Kulturen erleben, in der Mehrheit der nichtwestlichen Kulturen dieser Welt nicht zu finden ist (Kitayama/Park 2010). Kinder aus westlichen Kulturen lernen früh, dass geschätzt wird, was sie an individuellen Eigenschaften, die sie von anderen unterscheiden, ausbilden. Kinder aus kollektiv geprägten Kulturen werden früh angehalten, vor allem die Meinung ihrer Bezugspersonen zu respektieren und sich so zu verhalten, wie die Gesellschaft es von ihnen erwartet. Das wichtigste Prinzip ist hier, möglichst nicht aufzufallen und daher vor allem so zu sein wie die Peers. Kinder aus westlichen Kulturen fühlen sich vor allem dann motiviert, wenn sie bei der Auswahl der ihnen gestellten Aufgabe selbst beteiligt werden oder die Wahl (zum Beispiel die Wahl ihrer Lernfächer oder eines Musikinstruments) gänzlich alleine treffen können. Bei Kindern aus dem asiatischen Kulturraum zeigt sich ein mehrheitlich entgegengesetztes Muster: Sie fühlen sich vor allem dann motiviert, wenn die Aufgabe von der Mutter oder einer anderen signifikanten Bezugsperson ausgewählt wurde.

doi.org/10.35468/5960-09

„Erfolg“ ist für ein westliches Kind vor allem, wenn es etwas eigenständig zuwege gebracht hat. Kinder aus östlichen Kulturen erleben gemeinschaftlich erreichte Erfolge als mindestens gleichwertig.
In Zeiten der globalen Migrationsströme und kulturell gemischt zusammengesetzter Klassen ist das Wissen über derartige Unterschiede von großer Bedeutung. Kinder und Jugendliche aus arabischen Ländern zum Beispiel empfinden vieles als fremd, was bei uns implizit und wie selbstverständlich als Wert betrachtet wird. Wir müssen nicht gut finden, wie in anderen Kulturen gelebt wird. Wir müssen vor den kulturellen Unterschieden, die Migranten von uns unterscheiden und die nicht auf die Schnelle mit einem Integrationsfuror beseitigt werden können, jedoch (mehr) Respekt haben (Kitayama/Park 2010).
Individualität einerseits und Gemeinschaftssinn andrerseits sind keine Entweder-Oder-Alternativen, jeder Mensch trägt beides in sich (daher beschreiben die erwähnten kulturellen Ausprägungen natürlich nur – langfristig durchaus veränderbare – Trends). Unabhängig von der Kultur, in der sie aufwachsen oder aufgewachsen sind, haben Kinder und Jugendliche nicht nur neurobiologische Strukturen, in die – durch eine entsprechende Praxis – Individualität eingeschrieben werden kann. *Neurobiologische Korrelate haben auch die Fähigkeit, das eigene Verhalten an die Regeln einer Gemeinschaft anzupassen*. Netzwerke, die es dem Menschen ermöglichen, wie von außen auf sich zu schauen, die Perspektive anderer zu berücksichtigen und eigene Impulse sozialen Geboten oder Verboten unterordnen zu können, können sich im bereits erwähnten Stirnhirn (Präfrontaler Cortex PFC) bilden. Die bereits erwähnten Netzwerke des Selbst bzw. des Selbstgefühls haben ihren Sitz in der sozusagen „unteren Etage“ des PFC (im sogenannten ventromedialen Bereich). Netzwerke, die uns zur Selbstbeobachtung und Kontrolle von Impulsen befähigen, sind im oberen (dorsalen bzw. dorsolateralen) Bereich des PFC verortet (Bauer 2015b).
Wie die Selbst-Netzwerke, so sind auch die *Selbstkontroll-Systeme* keine genetisch festgelegte, bereits bei Geburt eingebaute Größe, sondern können sich nur dann bilden, wenn das entsprechende Verhalten im Rahmen von sozialen Beziehungen eingeübt wurde. Die Einübung der verschiedenen Aspekte der Selbststeuerung kann erst jenseits des zweiten Lebensjahres beginnen. Kinder, die ab dem dritten Lebensjahr und danach nicht liebevoll und konsequent angehalten werden, die Perspektive anderer zu berücksichtigen, zu warten, zu teilen und ihre Impulse zu kontrollieren, erleiden einen Mangel bei der Reifung der „oberen“ (dorsalen) Anteile ihres Stirnhirns und können sich später nur schlecht steuern. Zu den Folgen zählen, wie Studien zeigen, im weiteren Leben nicht nur eine schlechtere psychische und körperliche Gesundheit, sondern auch psychosoziale Schwierigkeiten, vor allem ein deutlich schlechterer Sozialstatus. Überwog in den westlichen Ländern bis in die 1960er-Jahre hinein ein eher zu repressiver Erziehungsstil, so erleben wir seit den 1970er- Jahren bis heute eine pädagogische Tendenz, Kindern

doi.org/10.35468/5960-09

zu wenig oder keine Grenzen mehr zu setzen. Kinder und Jugendliche bezahlen Laissez-Faire-Pädagogik mit einer Zunahme von narzisstischen Störungen, von ADHS sowie von nichtstofflichen und stofflichen Süchten.

6 Neurowissenschaftliche Orientierungspunkte für schulische Lehrkräfte und Schulpolitiker

Woran es Schüler*innen zentral mangelt, ist weder Begabung noch Intelligenz, sondern Motivation. Die Motivationssysteme des Gehirns lassen sich, wie zahlreiche neurowissenschaftliche Untersuchungen der letzten Jahre zeigen, durch nichts besser aktivieren als dadurch, dass Menschen soziale Akzeptanz erleben und die Erfahrung machen, dass sie als Person „gesehen“ werden (Bauer 2008a, b; 2010a). Kinder und Jugendliche zu sehen, heißt nicht, sie zu verwöhnen oder sich von ihnen auf der Nase herumtanzen zu lassen, sondern mit ihnen in einen wesentlichen Kontakt zu kommen, mit ihnen – supportiv, aber auch kritisch – in Beziehung zu sein. Ein mit Blick auf die Aktivierung der Motivationssysteme besonders wichtiger Aspekt des Beziehungsgeschehens ist, einer aufsehenerregenden neueren Studie zu Folge (Tamir/Mitchell 2012), die Möglichkeit zur „Self Disclosure“, also zur Möglichkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Einschätzungen äußern zu dürfen und zu erleben, dass diese mit Interesse gehört werden (Dass dann auch nach ihnen verfahren wird, war für die Aktivierung der Motivationssysteme nicht entscheidend.)

Was uns hier – auf einer höheren Ebene als im Kleinkindesalter – wiederbegegnet, ist der Vorgang der Spiegelung und Resonanz: Schüler*innen sollten bei ihren Pädagog*innen Interesse an dem erleben, wie sie die Welt sehen, wie sie sich mit alltäglichen Schwierigkeiten auseinandersetzen und wie sie sich mit Lerninhalten beschäftigen (oder herumquälen). Pädagog*innen sollten auf das, was sie bei ihrer Klientel sehen und was ihnen berichtet wird, mit Resonanz reagieren, was heißt, die Themen und Schwierigkeiten aufgreifen, dialogisch untersuchen und klären.

Beziehungsorientiert zu unterrichten, bedeutet nicht, „weich“ zu sein oder „Wattepädagogik“ zu betreiben, sondern erfordert von Lehrkräften die Bewahrung eine Balance zwischen Empathie und Führung. Lehrkräfte, die keine klare Haltung – vor allem keine klare Werthaltung – haben, finden bei Kindern und Jugendlichen keinen Respekt. Was wir in den Schulen – neben der Vermittlung von Fachwissen – brauchen, ist eine deutliche Erweiterung der Möglichkeiten, mit Kindern und Jugendlichen über Wertefragen und über Fragen, wie wir miteinander leben wollen, ins Gespräch zu kommen. Interessant ist, dass sich neurowissenschaftliche Positionen mit Befunden aus der empirischen pädagogischen Forschung decken: An der Spitze der von *John Hattie* in seiner Metaanalyse identifizierten Parameter, die eine gute Schule ausmachen, waren mehrere beziehungsrelevante Parameter

doi.org/10.35468/5960-09

(Hattie 2008). Die sich hier zeigende *zentrale Bedeutung der Lehrer*innenpersönlichkeit und ihrer Beziehungsorientierung* bedeutet nicht, dass Strukturaspekte wie die personelle oder sachliche Ausstattung unserer Schulen keine Rolle spielen und vernachlässigt werden dürften. Dieser von politischer Seite gelegentlich zu hörenden, völlig unsinnigen Position muss entschieden widersprochen werden. Niemand käme auf die Idee, aus der empirischen Erkenntnis, dass es bei einer chirurgischen Operation in erster Linie auf das richtige Entscheiden und Verhalten des Chirurgen ankommt, die Schlussfolgerung zu ziehen, dass die personelle und sachliche Ausstattung von Krankenhäusern vernachlässigt werden könne.
Allerdings wird auch die dringend erforderliche Verbesserung der Ausstattung unserer Schulen bei Kindern und Jugendlichen keine besseren Bildungs- erfolge nach sich ziehen, wenn Lehrkräfte nicht beziehungskompetent sind und beziehungsorientiert unterrichten. Eine Grundposition, die ich Lehrkräften vor diesem Hintergrund empfehle, lautet, dass dann, wenn die Beziehungsarbeit mit der Stoffvermittlung im Klassenzimmer in Konflikt geraten (was häufig der Fall ist), die Beziehungsarbeit im Klassenzimmer immer den Vorrang haben muss.
Eine Orientierung an den hier dargelegten neurowissenschaftlichen Erkenntnissen würde nicht nur die Qualität unserer Schulen verbessern, sondern – wie wir in eigenen Untersuchungen nachweisen konnten – auch die *Gesundheit unserer Lehrkräfte* schützen (Unterbrink u.a. 2010). Schulische Lehrkräfte verbrauchen, wie Studien meiner Freiburger Arbeitsgruppe zeigen, die meiste Kraft nicht etwa mit der Stoffvermittlung an sich, sondern damit, im Klassenzimmer erst einmal eine Situation herzustellen, in der Lehren und Lernen überhaupt beginnen kann. Neue Lernformen, die sehr zu begrüßen sind, die aber meistens in Modellschulen mit kleinen Lerngruppen und schulischem Ganztagsbetrieb erfolgreich erprobt wurden und dann in staatliche Schulen mit großen Klassen und Halbtagsbeschulung übertragen werden, wo sich die an sie geknüpften Hoffnungen und Versprechungen nicht einlösen lassen, haben an dieser Situation nichts Grundsätzliches verändert, eher im Gegenteil. Lehrkräfte, die wegen stressbedingter Gesundheitsstörungen dekompensieren und meine Ambulanz aufsuchen, sind in letzter Zeit vor allem idealistisch gesinnte Kolleg*innen, die sich bewusst für Schulen entschieden hatten, in denen integriert oder inklusiv unterrichtet wird und unterschätzt hatten, welchem Maß an Selbstausbeutung sie – unter den derzeitigen strukturellen Bedingungen – dort ausgesetzt sind. Daraus ergeben sich keine Argumente gegen Integration und Inklusion, beides von mir nachdrücklich unterstützte Ansätze.
Was daraus folgt, ist vielmehr, dass wir derzeit dabei sind, die neuen Ansätze an die Wand zu fahren, weil wir das Schulsystem nach wie vor *überwiegend* halbtags gestalten, weil die Klassengrößen zu groß sind und die personelle und sachliche Ausstattung nicht dem entspricht was Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte brauchen: Ganztagsschulen, Schulen als Lebensräume, massiv aufgestockte Angebote

doi.org/10.35468/5960-09

in Sport und Musik, Ganztagspräsenz von Lehrkräften in der Schule und kleine Klassen mit beziehungsorientiertem Unterricht (Bauer 2008a).

Literatur

Bauer, J. (2006, 2014): Warum ich fühle was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne Verlag.

Bauer, J. (2008a): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München: Hoffmann und Campe Verlag.

Bauer, J. (2008b): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Hoffmann und Campe Verlag.

Bauer, J. (2010a): Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. In: Pädagogik 62, 6-9.

Bauer, J. (2010b): Das kooperative Gen. Evolution als kreativer Prozess. München: Heyne Verlag.

Bauer, J. (2013, 2012): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München: Piper Taschenbuch.

Bauer, J. (2015a): Erziehung zu gelingender Selbststeuerung, In: Pädagogik 67, 40-43.

Bauer, J.: Selbststeuerung (2015b): Die Wiederentdeckung des freien Willens. München: Karl Blessing Verlag.

Feghali, E. (1997): Arab Cultural Communication Patterns. In: International Journal of Intercultural Relations 21, 345-378.

Hattie, J. (2008): Visible Learning. London: Routledge.

Kitayama, S. & Park, J. (2010): Cultural Neuroscience of the Self: Understanding the Social Grounding of the Brain. In: SCAN 5, 111-129.

Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., Bullmore, E. T., Wheelwright, S. J., Sadek, S. A., Suckling, J. & Baron-Cohen, S. (2009): Shared Neural Circuits for Mentalizing about the Self and Others. In: Journal of Cognitive Neuroscience 22, 1623-1635.

Lou, H. O. Chr., Changeux, J.-P. & Rosenstand, A. (2016): Towards a Cognitive Neuroscience of Self-Awareness. In: Neuroscience and Biobehavioral Reviews 2016. Online unter https://DOI:10.1016/j.neubiorev.2016.04.004.

Meltzoff, A. N. (2007): "Like-me": A Foundation for Social Cognition. In: Developmental Science 10, 126-134.

Piantadosi, S. T. & Kidd, C. (2016): Extraordinary intelligence and the care of infants. In: Proceedings of the National Academy of Sciences USA 113, 6874-6879.

Somerville, L. H., Kelley, W. M. & Heatherton, T. F. (2010): Selfesteem Modulates Medial Prefrontal Cortical Responses to Evaluative Social Feedback. In: Cerebral Cortex 20, 3005- 3013. Online unter https://DOI:10.1093/cercor/bhq049.

Somerville, L. H. (2013): The Teenage Brain: Sensitivity to Social Evaluation. In: Current Directions in Psychological Science 22, 121-127.

Tamir, D. I. & Mitchell, J. P. (2012): Disclosing Information About the Self is Intrinsically Rewarding. In: Proceedings of the National Academy of Sciences USA 109, 8038-8043.

Triandis, H. C. & Suh, E. M. (2002): Cultural Influences on Personality. In: Annual Review of Psychology 53, 133-160.

Unterbrink, Th., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M. & Bauer, J. (2010): Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program. In: Psychotherapy and Psychosomatics 79, 262-264. Online unter https://DOI:10.1159/000315133.

Waytz, A. & Mitchell, J. P. (2011): Two Mechanisms for Simulating Other Minds. Dissociations Between Mirroring and Self-Projection. In: Current Directions in Psychological Science 20, 197-200.

doi.org/10.35468/5960-09

Fritz Oser

Unterrichten ohne Ethos?[1]

1 Ausgangspunkt

In den 1990er-Jahren haben Michael Zutavern, Jean-Luc Patry, Roland Reichenbach, Wolfgang Althof und ich das Konzept des prozeduralen Ethos für Lehrpersonen entworfen. Bei diesem theoretischen Ansatz gingen wir davon aus, dass Ethos nur dann sichtbar wird, wenn ein unmittelbar nicht lösbarer Konflikt vorliegt, wenn es Stufen des Involvements gibt (Vermeidungshaltung bis zu vollständigem Diskurs), wenn die Betroffenen in die Lösung einbezogen werden (Konzept der pädagogischen Präsupposition) und wenn die runden Tische (Kleingruppe, Klasse, Schulgemeinschaft etc.) nicht in einen idealen, sondern in einen realen Diskurs münden, dessen Lösung nicht vorgegeben ist. Das Hauptmerkmal war, dass die Teilnehmenden eine Balance herzustellen hatten zwischen Gerechtigkeit, Fürsorglichkeit und Wahrhaftigkeit (vgl. Oser, 1998). In seiner Dissertation hat Michael Zutavern (2001) dieses Konzept verfeinert, unterschiedliche Situationstypen (antagonistische, interdependente und ambivalente) eingefügt und zwischen Werteformen, Entscheidungstypen, Alter und Charakter der Beteiligten und der Persönlichkeit der Lehrperson unterschieden. Diese Theorie basierte auf dem Konzept prozeduraler Moralität; in ihr war das moralisch Richtige nicht von aussen festgelegt. Es entstand im Prozess des „runden Tisches". Die Theorie wurde validiert (Testentwicklungsverfahren, Einschätzungen von Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler, Interventionsstudien).

2 Ethos haben

Wenn wir heute etwa Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer fragen, was das Ethos von Lehrpersonen sei, so geben die meisten sofort eine Antwort. Zwar verweisen sie nicht auf Aristoteles (Charakter, Sinnesart, Brauch, Sitte, Gewohnheit oder aber Absicht, Mittel und Handlungsentschluss der Rednerin oder des Redners) und sie verweisen auch nicht auf den realen Diskurs, wie wir ihn entwi-

1 Dieser Beitrag ist eine Zweitveröffentlichung von Oser, Fritz (2018): Unterrichten ohne Ethos? In: Schärer, Hans-Rudolf/ Zutavern, Michael (Hrsg.): Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern : Perspektiven und Anwendungen. Münster/New York: Waxmann , 57-72. Wir danken den Herausgebenden und dem Verlag für die freundliche Genehmigung zum Wiederabdruck.

doi.org/10.35468/5960-10

ckelt haben, aber sie verwenden positive Ausdrücke wie „Engagement", „Vertrauen", „Orientierung an den Schülerinnen und Schülern" oder „Teilnahme", und oft formulieren sie auch, was sie nicht tun würden, zum Beispiel die Schülerinnen und Schüler nicht auslachen, nicht zynisch sein, nicht ungerecht sein. Wenn wir jedoch nach einer Lehrperson und ihrer Handlung *ohne* Ethos im Schulbereich fragen, dann haben die meisten Schwierigkeiten. Um aber Ethos zu bestimmen, muss gewusst werden, was eine berufliche Handlung ohne Ethos ist. Zu wissen, was etwas nicht ist, bedeutet immer zu wissen, was es ist. Es ist also zu fragen, was es von der negativen Seite her bedeutet, wenn jemand von Ethos spricht. Was bedeutet es, wenn jemand sagt „Diese Person hat kein Ethos" oder „In diesem Unterricht fehlt es an Ethos"? Solches Fragen stellt die umfassendere Frage, was denn guter Unterricht sei, in ein neues Licht. Denn nicht wie beispielsweise bei Helmke (2003) die zweckmäßige Funktionalität unterrichtlichen Handelns als gute „techne" steht jetzt im Mittelpunkt, sondern es wird nach dem „Im-Blick-Haben" der Lernenden beim Unterrichten, nach der Fürsorglichkeit und nach der Haftung für das, was man Schülerinnen und Schülern „antut," gefragt. Und dies wird als Zeichen von Qualität gewertet. Denn wer haftet, muss das Beste tun, damit ihm seine Verantwortung nicht entzogen werden darf.
Lehrpersonen behaupten, sie hätten Ethos; sie seien zwar vielleicht manchmal müde oder nicht genügend aufmerksam oder abgelenkt durch die zu unterrichtende Sache. Aber im Allgemeinen sei ihnen kein Kind gleichgültig, sie würden jedem Kind helfen. Dies ist als Willensbekundung absolut brauchbar. Da Ethos ein „gutes", „positives" Wort ist und es die Professionalität von Lehrpersonen bestimmt (oder mitbestimmt), schreiben wir es uns als stets vorhanden zu. Aber natürlich gibt es Situationen, in denen Lehrpersonen kein Ethos haben, auch wenn in vielen Beteuerungen Ethos ein Teil lehrberuflichen Selbstverständnisses ausmacht. Eine Lehrerin einer 1./2. Klasse sagte in einem Interview Folgendes:

> Du müsstest das Ganze einfach umstellen. Also Geld kannst du investieren, kannst eben die Räumlichkeiten ... weil jetzt haben wir zum Beispiel – ein kleines Beispiel – ich habe jetzt Kinder oder ... es gibt Kinder an der Schule, die ein Hörgerät tragen, die sind einseitig hörgeschädigt, und die steckt man jetzt ... wir haben jetzt Containerchen gebaut, weil wir zu wenig Platz gehabt haben, und das sind so ganz kleine Räumlein und dort steckt man 24 Schüler rein, das sind Mittelstufenschüler, und erwartet nachher eine Gruppenarbeit mit dem Kind, das dieses Hörgerät trägt, wo erwiesen ist, dass die extrem Mühe haben, mit Nebengeräuschen zu arbeiten, und erwartet von diesem Kind, dass es Gruppengespräche leiten kann, und benotet das. Das sind einfach so ... weißt du, es ist ... und dann ... eben, wie gesagt, du müsstest die Räumlichkeiten an die Schüler anpassen, du müsstest die Unterrichtsform an die Schüler anpassen, du müsstest Leute so ausbilden können, dass sie das leisten können, das heißt, du müsstest auch im Prinzip in einem gewissen Umfang den Lohn dieser Leute anpassen, damit sie bereit sind, das auch zu investieren und mit Herzblut dahinter sind. Ja, das braucht ja alles Geld. Und

doi.org/10.35468/5960-10

du müsstest eben, dieses Notensystem müsstest du überarbeiten. Du müsstest viel mehr öffnen, du müsstest andere Fähigkeiten auch bewerten.

In diesen Äußerungen wird deutlich, wie sehr die Lehrerin an die Kinder denkt, wie sehr sie an ein pädagogisches Ideal glaubt und wie sehr sie nach einem ethischen Halt sucht. Das ist überzeugende „innere Unruhe". Hier gilt: Da Ethos nicht bloß ein „gutes", „positives" Wort ist und es nicht bloß die Professionalität von Lehrpersonen übergeordnet bestimmt (oder mitbestimmt), schreiben wir es uns auch dann positiv zu, wenn wir mit den Schwierigkeiten des Alltags kämpfen. Ethos ist ein Teil dieses unseres Lehrberufes im Unterricht, aber auch in der Schule.

3 Was heißt „Kein Ethos haben"?

Aber es gibt auch Situationen, in denen Lehrpersonen kein Ethos haben. Es ist – wie gesagt – schwierig, solche zu formulieren, denn man muss zeigen, dass anderes wichtiger ist als das Fortkommen der Schülerinnen und Schüler, dass diese der Lehrperson gleichgültig sind, dass sie ungerecht behandelt werden, dass sich Zynismus oder Vernachlässigung breitmachen, dass Beschämung auftritt, dass wegen des Blicks auf die Sache der Blick auf die geistige Entwicklung des Kindes verloren geht und dass im Konfliktfall Vermeidung, Delegierung oder Alleinentscheidung (vgl. Abschnitt 6) Prävalenz haben. Versuchen wir, drei Beispiele zu formulieren.

- *Beispiel 1*: Eine Lehrperson entwickelt mit den Kindern den 10er-Übergang. Sie fragt die Kinder, wer da schon wisse, wie das gehe. Dann ruft sie einen Schüler auf, der sich immer per Handzeichen meldet, und lässt ihn an der Tafel erklären, wie das geht. Dann fordert sie die Kinder auf, im Rechenbuch auf S. 37 zehn Aufgaben selbst zu lösen. Zeit: 30 Minuten. Sie selbst erledigt in der Zwischenzeit einige E-Mails an ihrem PC. Nach ca. 30 Minuten ruft sie wiederum eine gute Schülerin auf, die vortragen solle, was sie gemacht habe und wie die Lösungen lauten würden. Dann schickt sie die Schülerinnen und Schüler in die Pause.
- *Beispiel* 2: Ein Sportlehrer organisiert ein Skilager von einer Woche Dauer. Er will nur Teilnehmende zulassen, die gut Skifahren können, quasi nur die Besten. Der Sportlehrer rechtfertigt dies mit Leistungserbringungen in der eidgenössischen Sportberichterstattung. Eltern schlagen vor, verschiedene Leistungsgruppen zu bilden und so den pädagogischen Wert eines solchen Ereignisses zu erhöhen. Während er sich bei allen Vorbereitungsdiskussionen selbst zurückzieht, lässt er die Schulleitung und andere Kolleginnen und Kollegen seine Sicht verteidigen. Er selbst weicht der Haftung aus.
- *Beispiel 3:* Wegen einer immer wiederkehrenden, sich aufplusternden Verhaltensweise, bei der eine Schülerin der Oberstufe stets mit lautem Kichern reagiert

doi.org/10.35468/5960-10

und den Unterricht unmöglich macht, wird ein Schüler bei der Schulleitung „verzeigt" und anschließend in eine andere sogenannte „Kleine Klasse" versetzt.

Diese Beispiele sind zwar nicht weltbewegend, aber sie zeigen Zurückweisung von Zuständigkeit, Einschränkung pädagogischer Verfügbarkeit, Ablehnung von Haftung und Verschiebung von Problemhaftigkeiten in andere Hände, die dann – „ohne mich" – verantwortungsvolle Entscheidungen vornehmen sollen. Dies sind Aspekte des Nicht-Ethos. Den Kern des Ethos aber macht Folgendes aus: Nebst professionellen Kompetenzen, einem vielfältigen Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen) und einer gewissen pädagogischen Erfahrung bedarf es einer großen Sensitivität für die Schwächen einzelner Kinder, und zwar intelligenzmäßig, motivatorisch und willensmäßig. Letztere besteht aus Verantwortungsübernahme („accountability", „responsibility"), aus der Notwendigkeit, anderen mit dem eigenen beruflichen Können zur Verfügung zu stehen („availability"), aus prinzipieller aktiver Achtsamkeit (stützende Rückmeldung ohne Zynismus), aus der Zugehörigkeit zu einer Profession mit ethischen Grundregeln und aus der Berechtigung, professionell so zu handeln, dass die ersten drei Dimensionen dauernd sichtbar werden. In Abbildung 1 wird dargestellt, welche Dimensionen jedes Kind in jeder Situation des Unterrichts (und darüber hinaus als uns anvertrauter Mensch) zu spüren bekommen sollte. Man sieht unmittelbar, dass nicht alle diese Komponenten in gleicher Weise innere Präsenz („availability") verlangen; auch wird deutlich, dass sie sich mit den anderen Kriterien für die Ethos-Haltung überschneiden. Aber sie auszubuchstabieren könnte hilfreich sein, um zu verstehen, was mit diesem Zurverfügungstehen gemeint ist.

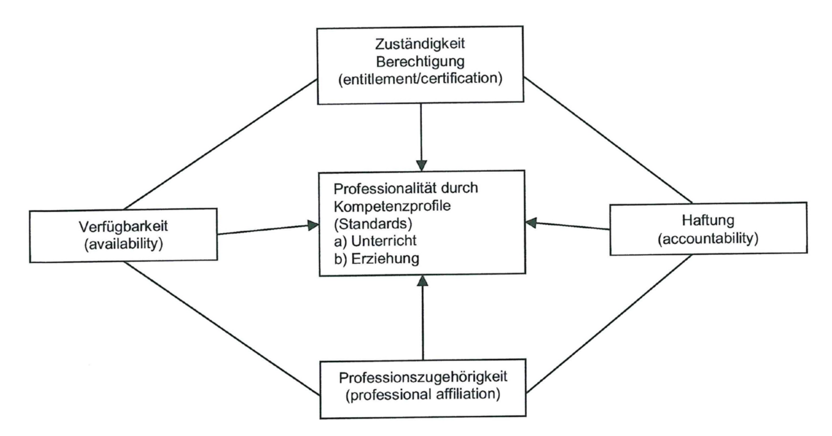


Abb. 1: Dimensionen des Ethos-Konstrukts (in Anlehnung an Oser & Bauder, 2013, 11).

doi.org/10.35468/5960-10

4 Weitere Annäherungen an den Begriff „Ethos"

Wie Menschen eine Sache darbieten, ist nicht gleichgültig; es ist manchmal wichtiger als die Sache selbst. Wie Menschen mit Menschen umgehen, ist nicht Nebensache, es ist oft wichtiger, als dass sie Erfolg haben. Wie Menschen Konflikte lösen, ist sogar manchmal wichtiger als die erreichte Übereinkunft. Aus diesen Annahmen lässt sich schließen: Die von Fenstermacher vor ca. 30 Jahren getroffene Unterscheidung zwischen „manner" (die Art, wie man etwas tut) und „matter" (die Sache selbst) (vgl. Fenstermacher, 1992) ist zu erweitern durch die Unterscheidung zwischen Ethos und technischer Kompetenz. Technisch-didaktische Kompetenz ist die kognitive und handlungsorientierte Ermöglichung, etwas, meist etwas Berufliches, zu tun. Ethos hingegen ist die dahinterstehende motivatorisch gefärbte, auf das Engagement am Menschen und an der Sache gerichtete Kraft, eine Begleitgröße zu jeder dieser Kompetenzen. Zur technisch-didaktischen Kompetenz gehören unterschiedliches Wissen (Wissensarten) und ein Handlungskonzept; zum Ethos gehören Moral (Verantwortung und Fürsorglichkeit) und Wille, der auf das geistige und körperliche Wohl der Schülerinnen und Schüler gerichtet ist (vgl. Arendt, 2007, 161-165). Und wenn ein Konflikt groß ist, ist Ethos selbst eine Kompetenz, nämlich jene, den realistischen Diskurs in Bewegung zu setzen.
Angewandt auf die Situation der Lehrenden bedeutet dies: Man kann die Kompetenz haben, einen Gegenstand zu lehren, und man kann eine Situation schaffen, in der eine Sache in Einzelarbeit oder kommunikativ gelernt werden soll. Diese und ähnliche Kompetenzen hängen jedoch davon ab, ob und wie wir sie zur Anwendung bringen, mit begleitendem Blick auf das Kind oder ohne begleitenden Blick auf das Kind, mit dem Willen, dass die Schülerin oder der Schüler vorwärtskommt, oder ohne diesen Willen, mit jeglicher Hilfestellung oder ohne Hilfestellung, mit Verantwortungsübernahme hinsichtlich des Gelingens des jungen Lebens oder ohne diese Verantwortungsübernahme. Technisch-didaktische Lehrkompetenzen ohne Ethos sind kalt und blind, Ethos ohne diese Kompetenzen ist möglich, schränkt aber die Breite der Wirkung ein. Im Buch „Der erste Lehrer" von Aitmatov (1989) wird genau dies artikuliert:

> Ich glaube, wir haben damals alle unsern Lehrer geliebt, weil er gut und menschlich war, weil er das Beste erstrebte und für uns eine schöne Zukunft erträumte. Wir haben das wohl gespürt, obgleich wir noch Kinder waren. Was hätte uns sonst dazu gebracht, tagtäglich soweit zu gehen und, atemlos vom Wind, mit den Füßen im Schnee versinkend, den steilen Hügel hinaufzusteigen? Wir kamen freiwillig zur Schule. Niemand zwang uns dazu. Niemand verlangte von uns, in diesem kalten Schuppen zu frieren, wo sich der Atem als glitzernder Reif auf unseren Gesichtern, Händen und Kleidern absetzte. Der Reihe nach gingen wir an den Ofen, um uns zu wärmen, die übrigen saßen derweil auf ihren Plätzen und hörten dem Lehrer zu. (Aitmatov, 1989, 43-44)

doi.org/10.35468/5960-10

Diese Einschätzung wurde geteilt, obwohl dieser erste Lehrer wenig vom Unterrichten verstand und selbst kaum lesen und schreiben konnte, dafür aber sein ganzes Sein für die Kinder gab.

5 Andeutungen zum Messen des Ethos

Wie aber ist es möglich, Evidenzen zu diesem Phänomen zu finden? Im Referenzrahmen der PH Luzern findet sich die folgende Passage (Krammer, Zutavern, Joller, Lötscher & Senn, 2013, 15):

> Berufsethische Kompetenz umfasst ... auch ein Prozesswissen zur Gestaltung von Entscheidungsverfahren insbesondere in schwierigen Situationen. Ausgehend von einer Sensibilität für die Werteaspekte gehören Wille und Engagement für die Federführung in Konfliktlöseprozessen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Verfahrenssicherheit in der Gestaltung diskursiver Entscheidungswege dazu. Der Einbezug von Schülerinnen und Schülern erfordert zusätzlich die Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes und der sich bietenden Lernmöglichkeiten des sozialen Alltags der Schule (vgl. „Streitschlichterprogramme" oder „Just Communities").

Wie einleitend dargestellt, hat Michael Zutavern einige Jahre zuvor in unserer Forschungsgruppe einen sehr gangbaren Weg gefunden, der es möglich macht, dieses Berufsethos zu modellieren, abzubilden und zu messen. Wir legten Lehrpersonen aller Alters- und Erfahrungsstufen Situationen vor, in denen sie sich für eine Schülerin oder einen Schüler hätten einsetzen müssen. Eine solche Situation besteht beispielsweise darin, dass ein Oberstufenlehrer B. zu einem Schüler H., der äußerst schwierig, demotiviert, aggressiv und oft geradezu beleidigend war, für eine Lehrstelle eine positive Empfehlung hätte abgeben sollen, und dies sowohl mündlich an den zukünftigen Lehrmeister als auch schriftlich. Ansonsten würde der Schüler keine Stelle finden und unter der gegebenen wirtschaftlichen Lage vermutlich auch in nächster Zeit keine erhalten (vgl. dazu Oser, 1998).

6 Messen des Kein-Ethos-Habens: Drei Formen des Umgangs mit Konflikten, die nicht auf Ethos hindeuten

Im ersten Abschnitt wurden die fünf Stufen des Involvements, oder wie wir sagen, die fünf Entscheidungstypen genannt. Sie bezeichnen das Handeln von Lehrpersonen unter dem Gesichtspunkt einer je gerechteren Lösung. An dieser Stelle sollen nur die drei Typen des Kein-Ethos-Habens rekonstruiert und reformuliert werden. Dabei geht es um eine neue Sicht dessen, was im Buch „Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs" (Oser, 1998) vorgelegt worden ist. Es geht um eine sinnvolle qualitative Ausdifferenzierung. Es geht auch darum, besser zu zeigen,

doi.org/10.35468/5960-10

wieso die je höhere Form einen je höheren ethisch-prozeduralen Wert hat. Und genau dieser Aspekt ist nicht in jedem Fall offensichtlich. Von den fünf Typen a) „Vermeidung“, b) „Delegierung“, c) „Alleinentscheidung“, d) „unvollständiger realistischer Diskurs“ und e) „vollständiger realistischer Diskurs“ seien also nur die ersten drei, die negativen, ausdifferenziert, und sie sollten auch auf das Beispiel von Oberstufenlehrer B angewendet werden.

6.1 Die Vermeidung, oder: Man kann nicht nicht beteiligt sein

„Geh vorbei, als ob du nichts sehen würdest“; „Man muss sich nicht überall einmischen“; „Kümmere dich um deine eigenen Dinge“; „Lass dir nicht anmerken, dass du es gemerkt hast“; „Tue so, als ob du nie dabei gewesen wärst“; „Mach die Augen zu und geh vorbei“ etc. sind Aussagen, die dem Typus der Vermeidung entsprechen. Vermeidung meint – und das ist ein wichtiger Punkt – dass gewusst wird, dass einen die Sache etwas angeht. Aber man will sich nicht exponieren, und man will keine schmutzigen Hände. Und dies hat meistens (nicht immer) Vorteile.

In der Situation der Schule haben Lehrpersonen eine besondere Verantwortung, die nicht ohne Weiteres weggeschoben und verdrängt werden kann. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler nicht der Gruppe oder Klasse angehören, ist die Lehrperson immer für das Gesamte mitverantwortlich. Dies ist das Besondere an einer Situation, wenn man Teil eines gesellschaftlichen Untersystems ist. Man ist immer und an jeder Stelle Teil dieses Systems und man kann sich nicht herausnehmen, man kann nicht nicht beteiligt sein.

Der Vermeidung liegen zwei psychologisch interessante Effekte zugrunde, erstens das Prinzip der kognitiven Dissonanz, die es wegzuschaffen gilt, und zweitens das Prinzip des Information-Availability-Bias. Der erste Punkt bezieht sich darauf, dass Personen, die zum Vermeidungstypus gehören, Ausreden produzieren, die darauf hinweisen, dass sie das Beunruhigende einfach wegschaffen möchten, obwohl sie glauben, eingreifen zu müssen. So eine Ausrede kann beispielsweise sein, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach dem Unterricht die Tür einer Toilette mit Permanentstiften verschmiert haben, gar nicht zu meiner Klasse gehören und dass dieser Vorfall deshalb nicht mich, sondern die Frau Kollegin etwas angehe. Personen, die in kritischen Situationen einer Entscheidung ausweichen, Hilfe verweigern, wenig Mut zeigen, einem Kind, das zwischen die Räder zweier Parteien gerät, nicht beistehen, bei Cybermobbing nicht hart und „intolerant“ eingreifen, mögen in anderen Situationen zwar handeln, hier aber suchen und finden sie Gründe für das Nichthandeln. Sie räumen das, was sie gedanklich stört, aus dem Wege und wenden für ihr Verhalten das Prinzip der Ausrede an. Die Vermeidung ist also Teil des dem Mechanismus vorausgehenden Bewusstseins, dass es notwendig wäre, einzugreifen. Dies alles ist keine Eigenschaft einer Person („trait“), es ist vielmehr eine Handlungsform einer Person in einer Situation, der

doi.org/10.35468/5960-10

sie genau jetzt ausweicht und in der sie dieses Ausweichen, weil sie weiß, dass sie ausweicht, mit einer Ausrede übertüncht: „Wer eine Ausrede hat, verantwortet sich damit“ (Breithaupt, 2012, 10). Die zweite Dimension – das Informations-Availability-Bias – wird hier noch deutlicher: Die Person, die der Situation ausweicht, will keine Informationen über den Hintergrund des Konfliktes. Sie nimmt an, dass sie alles wisse, und sie weicht aus. Sie lehnt das Suchen nach der Wahrheit ab.
Weil die Person ein Bewusstsein für die Notwendigkeit des Handelns hat, dieses aber unterlässt, spricht man auch von Feigheit: „Als feige wird ... oft eine Person bezeichnet, die es an Mut fehlen lässt und/oder den Konsequenzen eines Handelns ausweicht“.[2] Zumindest kann man annehmen, dass die Person, die ausweicht, wenigstens nur in dieser Situation feige ist, und ihr dann – und das ist der problematische Teil der Sache – die Zuschreibung von Feigheit anhängt. Denn Menschen generalisieren Einzelhandlungen zu allgemeinen Handlungsbereitschaften und nehmen auf diese Weise unzulässige Verallgemeinerungen vor. Trotzdem gilt Folgendes:

> Handelnd und sprechend offenbaren Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt, auf der sie vorher noch nicht sichtbar waren, solange nämlich, als ohne ihr eigenes Zutun nur die einmalige Gestalt ihres Körpers und der nicht weniger einmalige Klang ihrer Stimme in Erscheinung traten. (Arendt, 1996, 219)

Es ist also nicht nur die einmalige Handlung, sondern die Sammlung ähnlicher Handlungen, die den Menschen dann dahingehend prägt, dass man annimmt, sie oder er sei so und so oder könnte so sein.
Die Vermeidung ist ein Außerachtlassen von notwendigen Handlungsmöglichkeiten, das, gerade weil die Handlungen nicht ausgeführt werden, aber hätten ausgeführt werden sollen oder können, diesen negativ prägenden Eindruck hinterlässt. Kinder merken intuitiv, dass die betreffende Lehrperson in der fraglichen Situation hätte handeln müssen und dass sie, selbst wenn sie als Siegerinnen und Sieger aus einem Konflikt hervorgehen, doch allein bleiben. Im Falle von Lehrer B., der den Schüler H. empfehlen müsste, kann Vermeidung darin bestehen, dass er jeder Anfrage ausweicht, behauptet, er dürfe keine Auskunft geben, oder aber die Sache liegen lässt in der Hoffnung, dass sie sich schon selbst regeln würde.

6.2 Delegierung

Wenn die verantwortliche Lehrperson weiß, dass sie handeln muss, es aber nicht selbst tut, sondern eine andere Instanz vorschiebt, spricht man von der Delegierung der möglichen Problemlösung. Dass der Vorgang der Delegierung unter bestimmten Umständen notwendig ist, steht außer Zweifel, denn es gibt Situ-

2 Begriffsbestimmung gemäß Wikipedia (https://de. wikipedia.org/wiki/Feigheit [14.04.2018]).

doi.org/10.35468/5960-10

ationen, in denen in der Tat eine Ärztin oder ein Sozialpädagoge miteingreifen und einen Zustand verbessern müssen. Delegierung unter dem Gesichtspunkt des Ethos meint aber Situationen, in denen die Lehrperson sehr wohl handeln könnte oder handeln sollte, den Fall bzw. die Verantwortung aber lieber „abgibt". Dadurch erzeugt sie einen Verlust an professioneller Souveränität. Die sprachliche Form lautet dann: „Die sollen auch etwas tun, wozu haben wir sie? Sie sind die Spezialistinnen und Spezialisten, wir sind doch alle mit solchen Dingen überfordert und sie, sie frönen einem guten Leben" etc. Delegierung erzeugt dann ein reines Gewissen, wenn wir einerseits wissen, dass etwas getan werden muss, aber andererseits die Verantwortung lieber auf andere übertragen. Diese Art professioneller Entmündigung erzeugt zwar ein Gefühl der Entlastung, führt aber dazu, dass Zuständigkeit abgegeben wird, und dadurch zur Verschiebung der „accountability" (vgl. Abbildung 1). Man glaubt, nicht mehr verantwortlich zu sein. Wie bei der Vermeidung stellt sich allerdings oft auch das Gefühl von Feigheit ein, insbesondere wenn das Bewusstsein dessen, was man tut, hoch ist. Feig ist, wer dem selbstgeforderten (nicht fremdgeforderten) Handlungsanspruch aus Angst vor negativen, externen Konsequenzen nicht Folge leistet.

Die Delegierung als Abschiebung der Verantwortung wird wie beim Typus der Vermeidung von einer starken kognitiven Dissonanz begleitet. Um diese abzubauen, entstehen ähnliche Ausreden in Form von Zuständigkeitsabgrenzung („Man kann nicht für alles Verantwortung übernehmen"; „Es ist besser, wenn Spezialistinnen und Spezialisten sich der Sache annehmen"), Überforderungsbehauptungen („Das wäre für mich viel zu kompliziert geworden"; „Dies richtig zu behandeln, beansprucht mehr Zeit, als ich zur Verfügung habe") und Selbstschutzannahmen („Da kannst du dir nur die Finger verbrennen"; „Auch das Kind braucht angemessene Spezialisierung"). Im Falle des Lehrers B. und des Schülers H. würde ein Delegierungsverhalten etwa darin bestehen, dass B. darauf hinweist, dass jegliche Information vom Schulpsychologen oder von der Schulleitung einzuholen sei und dass es ihm nicht erlaubt sei, Auskunft zu geben.

6.3 Alleinentscheidung

Wenn dieses Mindset auftritt und eine Führungsperson in einer kritischen Situation allein entscheidet, bedeutet dies, dass die vier folgenden Dimensionen besonders hervorgehoben werden: Erstens nimmt diese Person an, dass nur *sie* fähig sei, diese Situation zu bewältigen. Sie meint zweitens zugleich, dass sie nicht abhängig sei von anderen, weder von deren Ratschlägen noch von deren Unterstützungsangeboten. Sie schätzt sich selbst als Expertin bzw. Experte ein und verzichtet auf zusätzliche Hilfen. Drittens nimmt diese Person an, dass die Probleme nicht über Diskurse oder andere Formen der Kommunikation gelöst werden könnten oder gelöst werden sollten, sondern dass jemand eben allein handeln und direkt eingreifend wirken solle. Viertens nimmt die Person an, dass Alleinhandeln mutig

doi.org/10.35468/5960-10

und es notwendig sei, dass Menschen Mut hätten. Mit diesem Mut einher geht die Aussage, dass man es ja nicht allen recht machen könne und dass deshalb ein Vorangehen angezeigt sei. Somit sind a) Fähigkeit/Zuständigkeit, b) Unabhängigkeit, c) „single-handed decision-making“ und d) geglaubter Mut diejenigen vier Dimensionen, die allein entscheidende Personen als wichtig erachten und vorweisen. Wir wissen, dass die betreffenden Personen – sofern Alleinentscheidung wiederholt bei der gleichen Person auftritt – isoliert werden und in ihrer an Sturheit grenzenden Überzeugung zu wenig kognitiven Gegenwind von anderen erfahren. Auch hier wirkt der Information-Availability-Bias, das heißt das oben beschriebene Phänomen des Nicht-genügend-informiert-Seins und die Haltung, dass man das Suchen nach Informationen gar nicht für nötig hält. Der allein entscheidende Mensch glaubt zu wissen, obwohl er nicht weiß, glaubt ohne die dazu notwendigen Informationen, zuständig zu sein, und glaubt, dass Bauchentscheidungen in jedem Fall richtig seien, weil Spontaneität sich nicht irren könne (vgl. Vor- und Nachteile von Bauchentscheidungen bei Gigerenzer, 2007). Lehrer B macht deutlich, dass er diesen Schüler H. gar nicht, aber wirklich nicht empfehlen könne.
Diese drei brüchigen Formen des Nicht-Ethos-Habens sind ergänzend dahingehend zu differenzieren, dass sie nicht bloß in Konflikten vorkommen, sondern auch in einzelnen unterrichtlichen Handlungen. Sie stellen dann so etwas wie den Belief dar, dass Unterricht unabhängig von den vielen kognitiven und emotionalen Reaktionen der Schülerinnen und Schülern abzulaufen habe.

7 Das Fehlen eines Sinnes für notwendiges Eingreifen

Es ist richtig, zunächst anzunehmen, dass Ethos so etwas wie eine innere Haltung zu sein scheint. Bei genauerem Hinsehen ist es jedoch eine komplexe berufliche Begleiterscheinung von Lehrkompetenzen oder gar eine neue Kompetenz für sich selbst, nämlich diejenige, Notwendigkeiten pädagogischer Unterstützung zu erkennen und schwierige Situationen engagiert zu verändern (vgl. dazu das Konzept „sense of necessity“, Oser & Heinzer, 2010). Dieses Engagement kann das eine Mal die Sache, die nicht genügend verstanden wird, betreffen; ein anderes Mal geht es um den Ausschluss einer Schülerin oder eines Schülers, es muss Inklusion stimuliert werden; wieder ein anderes Mal muss Mut zugesprochen und zugestanden werden, weil im Elternhaus einer Schülerin oder eines Schülers etwas schiefläuft und eine starke Bedrückung herrscht. Das ganze Arsenal des Kümmerns um die soziale Entwicklung und das erfolgreiche Lernen eines jungen Menschen steht dabei zur Disposition. Ethos stellt eine Begleiterscheinung und zugleich eine Kompetenz dar, die andere „offiziellere“ Kompetenzen dynamisiert. Das Entscheidende ist, dass das Fehlen eines Sinnes für pädagogisches Handeln, das Fehlen eines „sense of necessity“ (Oser & Heinzer, 2010), keine kausale Entschuldigung

doi.org/10.35468/5960-10

duldet. Mit anderen Worten ist es gleichgültig, ob jemand absichtlich oder aus Versehen dem Anspruch dieser Teilnahme nicht nachkommt. Für das schulische Leben ist es so oder so schwerwiegend, denn wir wissen, dass Lehrpersonen, die den drei oben beschriebenen Entscheidungstypen der Vermeidung, der Delegierung oder der Alleinentscheidung entsprechen, von ihren Schülerinnen und Schülern als weniger ehrlich, weniger vertrauenswürdig, weniger respektvoll, ja sogar weniger didaktisch kompetent eingeschätzt werden (vgl. Oser, 1998, 114).

8 Ethos ist kein Doktor-Fox-Effekt

Oft sind es komische Vorstellungen, die sich auf das Konzept und das Phänomen des Ethos richten. Einige meinen, dass es so etwas wie ein künstliches Begeistern darstelle, andere verwechseln Ethos mit Humor, wieder andere denken, es sei so etwas wie „pädagogische Weisheit", fernab jeglicher beruflichen Operationalisierung, wieder andere sprechen von „Mit Engagement und Begeisterung Englischunterricht erteilen". All das ist Ethos nicht.

Der Doktor-Fox-Effekt ist allgemein bekannt. Es geht um eine Lehr-Lern-Situation im Hochschulbereich, in der Forscherinnen, Forscher und Lehrpersonen einem gut geschulten Schauspieler zuhörten, der interessante wissenschaftliche Thesen mit Elan und Begeisterung vortrug (Naftulin, Ware & Donnelly, 1973). Sein charismatisches und engagiertes Vortragen hatte einen großen Einfluss auf die Aufnahmebereitschaft seiner Zuhörerinnen und Zuhörer, und dies war so ausgeprägt, dass der wissenschaftliche Gehalt kaum mehr im Betrachtungsfeld blieb. Die Zuhörerinnen und Zuhörer waren beeindruckt, begeistert und angeregt – aber alles war Fake.

Man könnte nun meinen, dass dies etwas mit Ethos zu tun habe, und in der Tat mögen Schülerinnen und Schüler expressives Darbieten ihrer Lehrperson als angenehm empfinden. Wenn dies so wäre, würden sie letztlich nur lernen, die Qualität einer Darbietung einzuschätzen, nicht mehr und nicht weniger. Direkte Instruktion jedoch, wenn sie das Wohl der Schülerinnen und Schüler im Auge hat, ist etwas anderes. Sie ist eine Form der direkten Beeinflussung, die Schülerinnen und Schülern unter bestimmten Bedingungen dabei hilft, einen Gegenstand als wichtig zu bewerten, Zusammenhänge aufzeigt, die sie ansonsten nicht zeitnah selbst entdecken könnten, und ihnen das Abrufen dieser Inhalte kognitionsorganisatorisch erleichtert. Wie Sprinthall, Sprinhall und Oja (1994) in ihrer Educational Psychology aufzeigen, würde der Zusammenhang zwischen Echtheit, Wahrhaftigkeit und Expressivität bei Dr. Fox mit der Zeit aber zerbrechen. Auch wenn gezeigt werden kann, dass enthusiastische Darbietungen unter bestimmten Bedingungen zu höheren Leistungen von Schülerinnen und Schülern und zu weniger Disziplinproblemen führen (Brigham, Scruggs & Mastropieri, 1992),

doi.org/10.35468/5960-10

haben sie nichts mit Ethos zu tun (vgl. dazu auch Kunter & Trautwein, 2013, 113ff.). Ethos ist eine andere Begleitgröße und eine andere Kompetenz mit sozial-moralischem Inhalt. Sie müsste jeder didaktischen Technik vorgespannt werden.

9 Unvollständige Kompetenzmodellierungen

In den großen Large-Scale-Studien wie etwa PISA für Schülerinnen und Schüler oder TEDS-M für Lehrkräfte findet man kaum etwas von dem Konzept des Ethos, weder kompetenzbegleitend noch als eigene Kompetenz im Sinne prozeduraler Moral. Das in Abbildung 2 illustrierte Modell nach Blömeke Gustafsson und Shavelson (2015) stellt einen Ablauf von Überlegungen in konkreten Situationen dar. Links befinden sich die Variablen „Kognition" und „Motivation", die seit Shulman (1986) allgemein als Fachwissen (CK), fachdidaktisches Wissen (PCK) und pädagogisches Wissen (PK) bezeichnet werden. Der mittlere Teil ist situationsspezifisch. Man nimmt wahr, dass ein Problem vorliegt, greift auf sein Wissen zurück, interpretiert, ob es ein sachliches, soziales oder kommunikatives Problem ist, und handelt – auf der rechten Seite des Modells – entweder im Sinne bisheriger Routinen oder neuer Verhaltensweisen. Was fehlt, ist, dass dieses Handeln trotz alledem mit oder ohne Ethos geschehen kann. Beispielsweise kann eine Lehrperson die Situation so verstehen, dass ein Schüler ein anderes Kind behindert, und die Lehrperson wendet jetzt Zynismus an, um genau diesen Schüler zur Ruhe zu bringen. Abbildung 2 lässt das entscheidende professionelle Merkmal offen, nämlich jenes, dass jedes, aber wirklich jedes Handeln im Lehrberuf stets ein gleichzeitiges Kümmern („concern") um den Sach-, Sozial- und Identitätsfortschritt der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Klasse bedeutet und dass jedes Handeln mit oder ohne Ethos vollzogen werden kann.

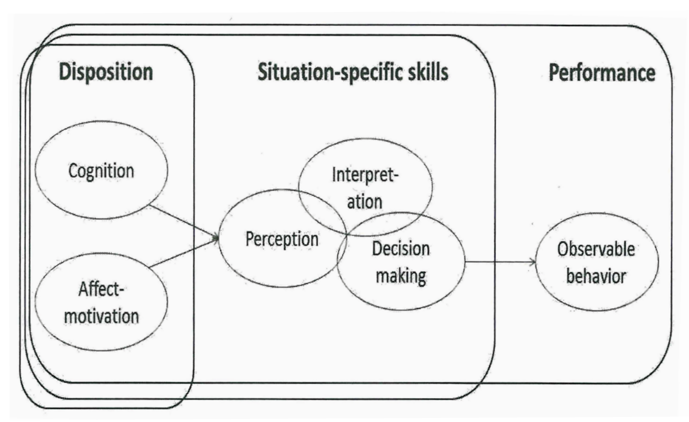


Abb. 2: Einfaches Kompetenzmodell (Blömeke, Gustafsson & Shavelson , 2015, 7)

doi.org/10.35468/5960-10

Abbildung 3 zeigt, dass dem Handeln nochmals eine Dimension, nämlich diejenige der professionellen Verantwortung, die wahrgenommen oder nicht wahrgenommen werden kann, vorgespannt wird. (Die Überprüfung dieses Modell wäre ein neues aufregendes Forschungsvorhaben).

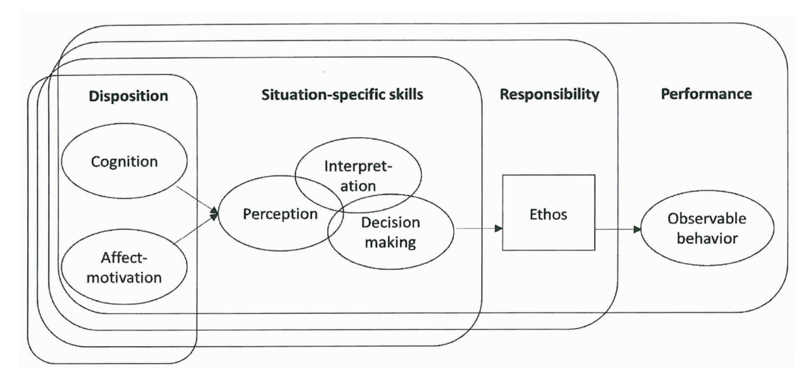


Abb. 3: Erweitertes Kompetenzmodell in Anlehnung an Blömeke et al. (2015).

10 Ratschläge von Nichtwisserinnen und Nichtwissern

Dem Ideal einer Lehrperson, die in jedem ihrer Verfahren das Lernen und die Entwicklung der Kinder im Auge hat und dafür geradesteht („accountability"), stehen viele Fachleute wie auch Laiinnen und Laien kritisch gegenüber. Man moniert klarere Dimensionen zur Abgrenzung des Konstrukts von anderen Konstrukten. Dies ist deshalb verständlich, weil jede und jeder von uns im Durchgang durch die Schulzeit auch Verbitterungen und Enttäuschungen erlebt hat. Wenn Personen, die sich weder beruflich noch professionsethisch in einem Feld engagieren, genau dieses Feld in seiner Funktionalität zur Zielscheibe ihrer Kritik machen, so berufen sie sich doch meistens auf ihre eigene Erfahrung. Ein Beispiel für solches Tun wird im Kapitel über die Lehrkraft im Buch von Richard D. Precht (2012) „Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern" sichtbar. Auf der einen Seite werden Dinge angesprochen, die uns alle beschäftigen, nämlich wie wir als Schülerinnen und Schüler unsere Lehrpersonen und deren Engagement erleben und wie diese selbst ihre Ausbildung und ihre Arbeit erfahren. Andererseits münden übergreifend empfohlene Remedien oft in unterkomplexe und nicht zutreffende Zustandsanalysen. Und die Kritik betrifft, wenn man etwas genauer hinschaut, vor allem genau das, was wir oben als Ethos angedeutet haben, nämlich ebendieses besondere, aber oft fehlende Engagement. Übersetzt lautet die Kritik von Precht, viele Lehrkräfte hätten kein Ethos und sie entwickelten dieses auch nicht in der Ausbildung. Da heißt es:

doi.org/10.35468/5960-10

> Welche Voraussetzungen aber muss ein guter Lehrer erfüllen? Es ist im Grunde ganz banal. Erstens: Es muss eine Person sein, die Kinder liebt. Und zweitens eine Persönlichkeit, der man gern zuhört. Dies beiden Kriterien stehen über allen andern. Und das Bedauerliche daran ist: Beides kann man nicht lernen. (Precht, 2013, 140)

Was denn sonst, wenn es um jenen Teil der Profession geht, wo soziale Kompetenzen genauso wichtig sind wie anderes, wo es also um eine wirkliche berufliche Ausbildung geht? Aber dies ist nur ein kleiner Teil des Umgangs mit komplexen beruflichen Gegebenheiten. Da werden Urteile gesprochen, wie etwa das Folgende:

> Tatsächlich ist das Referendariat in der Schule nur die Fortsetzung einer widersprüchlichen Welt, die einem bereits im Studium und später in den Kern- und Fachseminarien begegnet. Schon die Texte von Pädagogik- und Didaktik-Professoren widersprechen allen Regeln des Lernens durch Anschaulichkeit, Farbe, Witz und Spannung. Eine pädagogische Abhandlung über die Emotionsbedingtheit des Lernens, die so geschrieben ist, dass es überhaupt keinen Reiz macht, sie zu lesen, ist wirklich ein schlechter Witz! (Precht, 2013, 151)

Das ist eine Verallgemeinerung voller Widersprüche, weil einerseits Anschaulichkeit und Expression für Sachliches verlangt werden, dann aber plötzlich gesagt wird, dass eine Lehrpersonen Künstlerinnen und Künstler sein müssten und an der Fachhochschule für Künste auszubilden seien. Das schon 1979 herausgekommene Buch von Nathaniel L. Gage „Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?" zeigt, dass Kreativität eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für erfolgreiches Lehren ist. Innerhalb der Routinen und der harten Arbeit des Schulalltags kreativ zu sein, ist zwar notwendig, aber zuerst müssen Lernsituationen geschaffen werden, in denen dies möglich ist. Precht sagt weiter, Lehrpersonen dürften nicht verbeamtet werden, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei überfrachtet mit Theorie, das Wichtigste sei hingegen Talent. Es wird angedeutet, dass die pädagogische Ausbildung für die spätere Praxis „weitgehend wertlos ist" (Precht, 2013, 150).

Solches Abwerten ist schade, weil die großartigen Bemühungen zur Ausbildung vieler notwendiger professioneller Kompetenzen hin zu diesem so wichtigen Beruf nicht gesehen werden. Und Talent braucht man zu allem, wenn man es mit Expertise ausüben will. Der Autor nimmt weder die große Zahl von Forschungsergebnissen zum Thema zur Kenntnis noch die vielen Bestrebungen zur Verbesserung der Qualität des Lehrhandelns, er scheint auch kaum eine Ahnung von den Kausalfaktoren und den Effekten des Lernens – Erwartungseffekte, Hilflosigkeitseffekte, Motivationseffekte, Struktureffekte, situiertes Lernen etc. – zu haben. Wer in dieser Weise von der Lehrperson spricht, auch davon, wie schrecklich früher doch alles war („Rohrstockpädagogik"), lässt den entscheidenden Punkt außen vor: die Signatur der Lehrkraft, nämlich Verantwortung für die geistige, soziale

doi.org/10.35468/5960-10

und moralische Entwicklung der Jugendlichen zu übernehmen, eben Ethos, wie immer man dieses gestaltet.
Ein Beispiel soll dies illustrieren: Die Metaanalysen zu einzelnen Lehrhandlungen, etwa zum entdeckenden Lernen im Unterricht (Lazonder & Harmesen, 2016), Berichte über erfolgreichen Gruppenunterricht und auch Erkenntnisse zu dessen Problemen in den letzten Jahrzehnten zeigen, dass das Wesentliche in der Öffentlichkeit oft nicht gesehen wird, nämlich dass Lehrpersonen über ein großes erziehungswissenschaftliches Wissen, pädagogisches Handlungswissen, Fachwissen, curriculares Wissen, Wissen über psychologische Effekte, Ethoskompetenzen sowie positive und negative Erfahrungen und Routinen verfügen müssen und dass deren Entstehung über universitäre und schulische, sowohl positive als auch negative Lerngelegenheiten geschieht. Dies gehört zum Selbstverständnis bei der Ausbildung zu diesem Beruf (vgl. etwa die Studie „Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden" [LEK], König & Seifert, 2012). Dabei ist entscheidend, dass wir Lehrpersonen zugestehen, im beruflichen Werdegang Fehler zu machen und daraus zu lernen, erfolglos zu sein und sich wieder aufzurichten, zu verlieren, um anderswo zu gewinnen, Schlechtes zu sehen, um es besser zu machen.
In den letzten Jahren gab es zur Frage der Wirksamkeit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine ganze Reihe von Large-Scale-Studien, stellvertretend sei hier TEDS-M genannt (Oser, Biedermann, Brühwiler & Steinmann, 2015). Besonders aber ist die Praxisausbildung der jungen Lehrkräfte in der Tat immer wieder neu auf ihre Wirksamkeit hin zu analysieren. Auch dazu ein Beispiel: Krattenmacher und Steinmann (2015, 241) zeigten, dass „dargebotene berufspraktische Lerngelegenheiten in der Deutschschweizer Ausbildung umfangreich sind, jedoch die Berufspraxis ihre eigene Theorie besitzt ... [und] dass in der schulpraktischen Ausbildung Reflexionsstrategien wenig eingesetzt werden".
Die Aussagen von Precht sind lustig, verwirrlich, zum Widerspruch anregend, treffend, aber auch manchmal verblüffend falsch und bedenklich. In einem aber hat Precht recht: In der Ausbildung wird zu wenig gezeigt, wie das gleiche Lehrerverhalten mit Ethos und ohne Ethos unterschiedliche Wirkungen auf das Gesamt der Lehr-Lern-Prozesse und die Personveränderungen von Schülerinnen und Schülern hat. Das wäre in der Tat noch zu leisten.

11 Zutaverns Konzept des Ethos

In seinem letzten Kapitel spricht Zutavern (2001) von den berufsethischen Perspektiven der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und er stellt sich die Frage, wie das Lernen der Verantwortung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ausgebaut werden könnte. Er nennt a) die Vermittlung relevanten berufsethischen Wissens,

doi.org/10.35468/5960-10

b) die Förderung eines vertieften Verständnisses kritischer, ethisch brisanter Situationen und möglicher Reaktionsweisen, c) die Kenntnis und die Analyse von Kriterien zur Beurteilung der berufsmoralischen Qualität solcher Reaktionen, d) die Verdichtung des Wissens durch übende Anwendung und schließlich e) den Aufbau von Reflexionszirkeln zu Erfahrungen im Unterricht. Hier handelt es sich also um einen Vorschlag, auf dessen Grundlage Ethos als Konzept für verantwortliches Lehrhandeln erworben werden kann. Dies ist die entscheidende Aussage in Zutaverns Arbeit: Man kann junge Lehrpersonen dahingehend sensibilisieren, dass sie lernen, dass keine Lehrerhandlung ausgeführt und kein schulischer Konflikt gelöst werden kann, ohne das Wohl und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Auge zu haben. Und zugleich liegt hier der Kern seiner Didaktik; sie ist und war nie funktional allein, sondern hatte immer dieses Zweite im Auge: Du bist für die Entwicklung des Kindes, für sein Beziehungsleben, für seine Ausdrucksweisen und für seine Interessen mitverantwortlich, obwohl du ihm dauernd und immer wieder optimale Freiheit des lernenden Handelns gibst.
Vielleicht ist Zutaverns Ansatz so zu formulieren: Lehrpersonen geben dem jungen Menschen Freiheit, indem sie ihn durch Unterricht dauernd neu beeinflussen und anregen, zugleich aber überall deutlich werden lassen, dass sie zur Verfügung stehen, und durch Worte, Gesten, Materialien und Interaktionen zeigen, dass sie sich für ihn interessieren. Unterrichten ohne Ethos ist für Zutavern nicht denkbar. Denn „availability" ist nicht Kontrolle, aber trotzdem Präsenz, sie ist nicht Befehl, aber trotzdem hohe Erwartung, und sie ist nicht Einschränkung, aber trotzdem Ausrichten auf ein gemeinsames Ziel.

Literatur

Aitmatov, T. (1989): Der erste Lehrer. München: Kunstmann.
Arendt, H. (1996): Vita activa, oder vom tätigen Leben (8. Auflage). München: Piper.
Arendt, H. (2007): Über das Böse. München: Piper
Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015): Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie 223 (I), 3-13.
Breithaupt, F. (2012): Kultur der Ausrede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Brigham, F. J., Scruggs, G. E. & Mastropieri, M. A. (1992): Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: Effects on learning and behavior. In: Learning Disabilities Research & Practice 7 (2), 68-73.
Fenstermacher, G. D. (1992): The concepts of method and manner in teaching. In: Oser, F. K./Dick/Patry, J. L. (Eds.): Effective and responsible teaching: The new synthesis. San Francisco: Jossey-Bass, 95-108.
Frommelt, M. & Hugener, I. (2017): Befragung der Praxislehrpersonen im Juni 2017. Luzern: PH Luzern.
Gage, N. L. (1979): Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? München: Urban & Schwarzenberg.
Gigerenzer, G. (2007): Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition. München: Bertelsmann.
Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen - Bewerten - Verbessern. Seelze: Kallmeyer.

doi.org/10.35468/5960-10

König, J. & Seifert, A. (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W (2013): Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte. Luzern: PH Luzern.

Krattenmacher, S. & Steinmann, S. (2015): Viel Praxiserfahrung, wenig Reflexion: Praxiserfahrung von Studierenden an Deutschschweizer Lehrerbildungsinstitutionen. In: Oser, F./Biedermann, H./Brühwiler, C./Steinmann, S. (Hrsg.): Zum Start bereit? Kritische Ergebnisse aus TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Opladen: Budrich, 241-270.

Kunter, M. & Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.

Lazonder, A. W. & Harmesen, R. (2016): Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. In: Review of Educational Resaerch 86 (3), 681-718.

Naftulin, D.H., Ware, J. E. & Donnelly, F. A. (1973): The Dr. Fox lecture: A paradigm for educational seduction. In: Journal of Medical Education 48 (7), 630-635.

Oser, F. (1998): Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen: Leske + Budrich.

Oser, F. & Bauder, T. (2013): Einleitung: „Professional Minds“ - Ein Fribourger Forschungsprogramm. In: Oser, F./Bauder, T./Salzmann, P./Heinzer, S. (Hrsg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 9-26.

Oser, F., Biedermann, H., Brühwiler, C. & Steinmann, S. (Hrsg.) (2015): Zum Start bereit? Vertiefende Analysen zu TEDS-M zur schweizerischen Lehrerbildung im internationalen und nationalen Vergleich. Opladen: Budrich.

Oser, F. & Heinzer, S. (2010): „Sense of necessity“. Zur Modellierung des Prinzips der „Pädagogischen Notwendigkeit“ als Qualitätsmerkmal der Lehrerprofessionalität. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 3. Jg. (Sonderheft), 148-172.

Precht, R. D. (2013): Anna, die Schule und der liebe Gott. München: Goldmann.

Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher 15 (2), 4-14.

Sprinthall, N. A., Sprinnhal, R. C. & Oja, S. N. (1994): Educational psychology. A developmental approach (6th ed.) New York: McGraw-Hill.

Zutavern, M. (2001): Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Denken, Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern. Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg, Philosophische Fakultät.

doi.org/10.35468/5960-10

Britta Ostermann

Anerkennung als didaktische Kategorie

Anerkennung ist identitätsstiftend und für Menschen lebensnotwendig. Aufgrund einer im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts beginnenden – und bis heute zu beobachtende – Diskussion zu Anerkennung als „Kategorie gesellschaftlicher Praxis" (Gander 2004) gewinnt Anerkennung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zunehmend an Beachtung. Vor dem Hintergrund einer „Universalität der Anerkennung" werden nachfolgend Überlegungen *zu einer „Didaktischen Anerkennung"*[1] *herausgearbeitet. Dabei werden zunächst die Bedeutung sowohl von Relationalität im Allgemeinen als auch von Anerkennung im Besonderen im Hinblick auf Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse erläutert. Anschließend werden sowohl der erziehungswissenschaftliche Diskurs in Bezug auf die Ambivalenz von Anerkennung als auch* Überlegungen *zu Anerkennung als didaktische Kategorie skizziert. Darauf aufbauend wird ein Beispiel für die pädagogische Praxis vorgestellt.*

1 Zur Bedeutung von Relationalität für Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse

Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse vollziehen sich in Beziehungen. Neben den Beziehungen zu Eltern, weiteren Familienmitgliedern und Peers stellen Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und Lehrenden wesentliche Gegebenheiten des Aufwachsens in modernen Gesellschaften dar. Sowohl die Bedeutung als auch die Qualität von Beziehungen werden mit Hilfe von fächerübergreifenden Relationentheorien untersucht. Der Soziologe Norbert Elias (1897-1990) leistete zur Erhellung des Phänomens der Relationalität einen bedeutenden Beitrag, da er herausarbeitete, dass soziale Welten stets von Beziehungen und Veränderungen bestimmt seien (Elias 1970). Dabei schrieb Elias Beziehungen einen primären und konstitutiven Status, indem er betonte, dass sich Menschen erst in und durch Beziehungen entwickeln sowie existieren. Von den bedeutenden früheren Theoretikern intersubjektiver Beziehungen sei an dieser Stelle ebenfalls auf den amerikanischen Sozialphilosophen George Herbert Mead (1863-1931) verwiesen. Er entwickelte eine bis heute einflussreiche Theorie der intersubjektiven

1 Sie gründet auf der Denkfigur von Hans-Jürgen Pfistner (1983), der im Rahmen seiner Studie zur pädagogischen Wendung gezeigt hat, dass jede Situation – unter Beachtung gewisser Kriterien – pädagogisch zu wenden sei. Diese Denkfigur wird auf Anerkennungsprozesse übertragen.

doi.org/10.35468/5960-11

Genese des Subjekts, die besagt, dass sich das Selbst innerhalb des Sozialen entwickelt, so dass Denken, Fühlen und Handeln von Menschen nicht unabhängig von sozialen Prozessen existieren (vgl. Ostermann et al. 2019, 94).
Im Lichte dieser grundlegenden relationentheoretischen Erkenntnisse kann einsichtig werden, dass interdisziplinäre Theorierichtungen als Relationentheorien gelesen werden können (vgl. Ostermann et al. 2019, 94). Ansätze der Bindungsforschung (vgl. u.a. Bowlby 1940, Winnicott 1953, Gahleitner 2013), der sozial- und bildungsphilosophischen Anerkennungstheorien (vgl. u.a. Todorov 1996, Benjamin 1990; Honneth 1992), der schulpädagogischen und schulpsychologischen Interaktionsforschung (vgl. u.a. Pianta 2014, Krumm 2001), der Neurobiologie (vgl. u.a. Roth/Spitzer/Caspary 2010), der Sozialpsychologie (vgl. u.a. Mead 1934) sowie der Bedürfnistheorie (vgl. u.a. Maslow 1977) belegen übereinstimmend, dass Relationalität eine grundlegende Bedingung menschlichen Lebens ist und dass sich die Beziehungsqualität auf die physische, psychische, soziale und kognitive Entwicklung von Heranwachsenden auswirkt. Pädagogische Beziehungen „können fördernde und einschränkende, schützende und schädigende, hilfreiche und belastende Wirkungen haben. Sie können uns zu größerer persönlicher Autonomie aus einer gesicherten Bindung heraus verhelfen, aber auch Entwicklungsspielräume eingrenzen und Entfaltungsmöglichkeiten verhindern. Oft genug umfassen sie in ihrer Komplexität verschiedene dieser möglichen Facetten" (Lenz/Nestmann 2009, 9).

2 Zur Bedeutung von Anerkennung für Lern-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse

Sozial- und bildungsphilosophische Anerkennungstheorien (vgl. u.a. Benjamin 1990, Honneth 2018, Nussbaum 2002, Taylor 1993, Todorov 1996) stellen die Angewiesenheit auf Anerkennung heraus und beziehen sich auf die menschenrechtlichen Prinzipien.[2] In diesen Diskursen wird deutlich, dass in gruppen- und kulturspezifisch unterschiedlichen Varianten Mädchen und Frauen, Jungen und Männer den Wunsch nach Anerkennung verspüren (vgl. Prengel 2005, 15f.) und

2 Die Kategorie der Anerkennung wird international in umfassenden sozialphilosophischen Studien vom Zeitalter der Aufklärung an thematisiert und erfuhr seit Ende des 20. Jahrhunderts erneut besondere Beachtung. Historisch hat die Anerkennungstheorie Wurzeln im Deutschen Idealismus, im Werk Fichtes und Hegels über die „Art und Weise, wie Strukturen der Intersubjektivität konstitutiv und regulativ auf die Entwicklung der Subjektivität bezogen sind" (Zurn 2005, 377). Für den deutschen Diskurs sind die Studien des Philosophen Axel Honneth (1990, 1992, 2018) von besonderer Bedeutung, die verschiedene Konzeptionen zur Idee der Anerkennung herauskristallisieren. Honneth (2018) unterscheidet drei Formen wechselseitiger Anerkennung, die in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten entwickelt wurden: die Liebe, das Recht und die Solidarität, denen er zugleich entsprechende Missachtungsformen zuordnet.

somit Anerkennung ein „anthropologisches Grundbedürfnis" (Moldenhauer 2015, 50) darstellt. Der Pariser Historiker und Philosoph Tzvetan Todorov (1996) unterstreicht, dass Menschen Anerkennung „wie Sauerstoff zum Leben brauchen" (Todorov 1996, 34). Verweigerte Anerkennung könne Verletzungen und Entmenschlichung verursachen (vgl. Straub 1999, 73; Taylor 1993; Todorov 1996). Demzufolge scheint es, als seien sowohl die Identitätsentwicklung als auch die Entwicklung von Selbstbewusstsein „notwendigerweise an die dialogisch strukturierte, praktische Anerkennung durch andere gebunden" (Taylor 1993, 21).

Vor diesem Hintergrund sei einerseits der Wunsch nach Anerkennung durch die Anderen Ausgangspunkt sozialer Handlungen. Andererseits sei der Mangel an Anerkennung als Ausgangspunkt für aversives Verhalten zu verstehen (vgl. Todorov 1998). Peter Sitzer hat im Rahmen seiner empirischen Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt herausgearbeitet, dass ein überdauernder und – insbesondere in der frühen Kindheit – nicht gestillter Heißhunger nach Anerkennung dazu führen könne diese auf falschen, schädlichen Wegen zu suchen. Der schädliche Weg kann dadurch gekennzeichnet sein, dass sich Heranwachsende anderen unterordnen oder sogar unterwerfen, um an ihrer Macht teilzuhaben sowie vom Abglanz der Anerkennung eines Mächtigeren zu zehren. Auf diese Weise wird ihnen ein Gefühl der Anerkennung suggeriert (vgl. Sitzer 2009).[3]

Die Erziehungswissenschaftlerin und Schulleiterin Ulrike Becker (2014) skizziert, was passiert, wenn Heranwachsende in ihrer Kindheit mangelnde Anerkennung und Verletzungen erfahren. Sobald die als lebenswichtig erwiesenen Anerkennungserfahrungen mit „signifikant Anderen" (Mead 1934) in frühen Jahren nicht gemacht werden – können die betroffenen Kinder nur erschwert lernen, sich angemessen in anderen Kontexten (z.B. Schule) zu verhalten. Basierend auf ihren theoretischen Überlegungen und ihrer langjährigen Erfahrung in der pädagogischen Praxis stellt Becker (2014) fest, dass einige Kinder, die durch Trennungen, Gewalt und Entbehrungen psychisch oder physisch traumatisiert aus der Familie in Bildungseinrichtungen kommen, dort als störend in Erscheinung, indem sie mit ihrem bisher erlernten subjektiv sinnvollen Verhalten die Rituale sowie die Regeln der Kindertagesstätten und Schulen überschreiten. Sie provozieren, so dass sie von Gleichaltrigen und Erwachsenen abgelehnt und als unerträglich empfunden werden können. In einigen Fällen werden sie dann in eine andere Institution verwiesen (vgl. Becker 2014, 166ff.). Falls diese Heranwachsenden weiterhin im

3 In seiner anerkennungstheoretisch fundierten biographie-analytischen Studie zum subjektiven Sinn jugendlicher Gewalt arbeitet Sitzer (2009) heraus, wie jahrlange Misshandlungen, Demütigungen, Ablehnungen und Vernachlässigungen dazu führen, dass Jugendliche Wege ihr negatives Selbstbild aufzuwerten darin suchten, dass sie andere gewaltsam erniedrigten. Charakteristisch für die Lebenserfahrung dieser Jugendlichen sei, dass in ihren Lebenserfahrungen Missachtungen durch Eltern, Gleichaltrigen und Lehrkräften kumulieren (vgl. Sitzer 2009).

doi.org/10.35468/5960-11

Laufe ihrer Bildungsbiographie Ablehnung erfahren und auf diese Weise kumulierende Anerkennungsmängel evoziert werden, seien laut demErziehungswissenschaftler Hans Oswald (2008) langfristig Schulverdrossenheit, Schulabsentismus und der Versuch endlich Anerkennung durch Anschluss an gewaltbereite Gruppen zu finden, als Ausweg vorgezeichnet.

3 Anerkennung – eine ambivalente Kategorie im erziehungswissenschaftlichen Diskurs

Es werden exemplarisch zwei unterschiedliche Positionen erläutert, um zu verdeutlichen, dass Anerkennung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine ambivalente Kategorie darstellt.
Eine wegweisende Studie über Anerkennung unter bildungstheoretischen Fragestellungen legte Annedore Prengel im Jahr 1993 mit ihrer Konzeption der „Pädagogik der Vielfalt“ vor, die sich „als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prengel 1993, 62) versteht. Prengel entwirft mit der „egalitären Differenz“ ein Modell, das die dritte Honneth'sche Anerkennungsform der sozialen Wertschätzung bzw. Solidarität neu interpretiert (vgl. Micus-Loos 2012, 310), indem Differenzen produktiv werden und Schüler*innen in ihren jeweiligen Unterschieden zu ihrem Recht kommen lässt: „Egalitäre Differenz ist die grundlegende [...] Idee der Pädagogik der Vielfalt, die ein nichthierarchisches, freiheitliches und entwicklungsoffenes Miteinander der Verschiedenen anstrebt“ (Prengel 2001, 96). Im Spannungsfeld von Selbstachtung und Anerkennung der Anderen sollen sich alternative Handlungsperspektiven eröffnen, die den Umgang mit Fremden erleichtern (vgl. Borst 2003, 101). Demnach zeichnet Anerkennung von Gleichheit und von Differenzen eine „Pädagogik der Vielfalt“ aus (vgl. Prengel 1993). Prengels Studie kann für den erziehungswissenschaftlichen Anerkennungsdiskurs als exemplarisch erachtet werden, da in ihr durchgängig der ethische Kern von Anerkennung betont und Anerkennung als ethische Norm und moralisches Prinzip pädagogischen Handelns herausgestellt wird (vgl. Balzer 2014, 8).
Die Erziehungswissenschaftler*innen Norbert Ricken und Nicole Balzer kritisieren in ihren theoretischen Ausführungen zu Anerkennung an dem vorangestellten positiven Anerkennungskonzept den Einsatz der Anerkennung als ein normatives Muster pädagogischen Handelns und die einseitige Sicht auf Anerkennung als „ein wertschätzendes und unterstützendes Handeln des Akzeptierens oder Respektierens“ (Balzer/Ricken 2009, 88). Sie vertreten die Auffassung, dass es im Kontext der Anerkennung ebenfalls die Dimension der Macht zu berücksichtigen gelte: „Anerkennungspraxen sind immer in Machtverhältnisse und -ordnungen eingebettet [...]; vielmehr noch aber stellen sie selber – insbesondere aufgrund

ihres stiftenden Zuges – Machtpraxen und Machtmechanismen dar. Als solche aber sind sie weder (nur) positiv, noch (nur) negativ, sondern überaus ambivalent und – vor allem – (re)produktiv“ (Balzer 2014, 59).
Resümierend lässt sich feststellen, dass unterschiedliche Theorien zu Anerkennung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorzufinden sind, die sich jedoch nicht wechselseitig ausschließen, sondern zu einer Erhellung des Phänomens einer Pädagogischen Anerkennung beitragen.

4 Anerkennung – eine didaktische Kategorie

Nachfolgend werden theoretische Positionen vorgestellt, die zum einen verdeutlichen, dass didaktisches Handeln zugleich ein Beziehungshandeln ist und dass demnach Anerkennung als eine didaktische Kategorie verstanden werden kann. Zum anderen ermöglichen die theoretischen Ansätze Formen didaktischen Handelns herauszukristallisieren, die für Prozesse der Selbstachtung und Anerkennung der Anderen bedeutsam sind.
Frühpädagogische Forschungsvorhaben haben sich in den letzten Jahren den Interaktionen in Bildungsprozessen gewidmet. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass, wenn es gelingt, die Interaktionen mit Kindern in einer feinfühligen, anerkennenden und responsiven Weise zu gestalten, sich Beziehungen zwischen Pädagog*innen und Kind entwickeln können, die für den Heranwachsenden unterstützend, kognitiv anregend und entwicklungsfördernd sind (vgl. Weltzien 2014, 11). Eine Studie von Anke König (2009) bezieht sich auf die Bedeutung von Relationen in kognitiven Lernprozessen. Sie hat die partizipative Qualität interaktiver intellektueller Weltaneignung untersucht (vgl. Leddin et al. 2019, 97f.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass König (2009, 2012) Interaktion als ein didaktisches Prinzip und die Gestaltung einer anerkennenden pädagogischen Beziehung als eine Grundkategorie der Didaktik versteht (vgl. König 2012).
Entsprechend für den Schulbereich hat Reinhold Miller (2009) eine „Beziehungsdidaktik“ vorgelegt. Ferner gehören Formeln wie „Erziehung ist Beziehung“ oder „Erziehungsarbeit ist Beziehungsarbeit“ zu zentralen Überzeugungen in (sozial) pädagogischen Berufen (vgl. u.a. Künkler 2011, Liegle 2017, Miller 2009). Liegle (2017) arbeitet in seinen Studien zur Beziehungspädagogik heraus, wie stark die evolutionspsychologische Weiterentwicklung und Empirie des Hegelschen Paradigmas der Intersubjektivität beziehungspädagogische Perspektiven eröffnet. Er zitiert aus einer Laudatio von Habermas anlässlich des Hegelpreises 2009 der Stadt Stuttgart an Michael Tomasello, in der Habermas von der triadischen Beziehung spricht, die auf der horizontalen Achse zwischen lehrenden und lernenden Personen und auf der vertikalen Achse zwischen den lehrenden bzw. lernenden Personen und einem Gegenstand in der Welt besteht (vgl. Liegle 2017, 80f.).

doi.org/10.35468/5960-11

Habermas kommt in seiner Rede von der triadischen Beziehung einer Metapher nahe, die in der Pädagogik eine lange Tradition aufweist: die Metapher des didaktischen Dreiecks (vgl. Liegle 2017, 81). Diese Tradition greifen Prange und Strobel-Eisele (2015) auf und gehen einen Schritt weiter, indem sie „jede pädagogische Beziehung als eine Dreiecksbeziehung" (Prange/ Strobel-Eisele 2015, 17) kennzeichnen. Die Denkfigur des didaktischen Dreiecks ist hilfreich, um sich die komplexen Lehr-Lernprozesse zu veranschaulichen und diese differenziert auszubauen, denn es verdeutlicht, was beim didaktischen Handeln fokussiert wird. Beim Handeln stehen Lehrender, Lernender und der Handlungsgegenstand in wechselseitigem Bezug zueinander, so dass erneut verdeutlicht wird, dass Lernen in Beziehung geschieht (vgl. u.a. Künkler 2011 und Liegle 2017) und dabei Anerkennung ein leitendes Prinzip darstellen kann. Jedes der drei Beziehungsverhältnisse repräsentiert eine Teilkultur des pädagogisch-didaktischen Handelns: die Ziel- und Stoffkultur[4], die Lernprozess- und Methodenkultur[5] sowie die Dialog- und Unterstützungskultur[6] (vgl. Reusser 2008). Diese drei Bereiche werden von Reusser (2008) als „drei Qualitätskulturen didaktischen Handelns" bezeichnet. Nachfolgend wird herausgearbeitet, inwieweit Spuren der Anerkennung in der Qualitätskultur „Dialog- und Unterstützungskultur" zu finden sind.

5 Spuren der Anerkennung in didaktischem Handeln – Restorative Practices in der Schule als Beispiel für eine anerkennende Dialog- und Unterstützungskultur

Zur Beantwortung der bedeutsamen Frage „Wie lernen Kinder und Jugendliche Selbstachtung und Anerkennung der Anderen?" kann der Ansatz der „Restorative Practice in School" einen Beitrag leisten. Er ist in Großbritannien, in den USA und in Kanada weit verbreitet und verfolgt das Ziel, ein stärkendes und inklusives Schulklima zu etablieren und heilsame Beziehungen aufzubauen: „The aim of restorative practices is to develop community and to manage conflict and tensions by repairing harm and building relationships (Wachtel 2016)". Disziplinprobleme und Konflikte werden nicht durch Bestrafung gelöst, sondern durch Stärkung integrierender sozialer Beziehungen, indem die Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, „to resolve the issue, repair the harm and make a plan to ensure that the misbehavior doesn't happen again. Relationships are restored and community

4 Die Stoffkultur, die zwischen Lehrenden und Gegenstand zu erkennen ist, beinhaltet u.a. personale und kulturelle Signifikanz der Inhalte, Aufgabenqualität und Lehrstofforganisation.

5 Die Lernprozess- und Methodenkultur, die zwischen Lernenden und Gegenstand zu verorten ist, umfasst Qualität der Lernprozesse, Verstehen, Kompetenzaufbau, kognitive (Ko-)Konstruktion und Strukturaufbau.

6 Die Dialog- und Unterstützungskultur, die sich zwischen Lehrenden und Lernenden befindet, umfasst Kommunikations-, Partizipations- und Beziehungsqualität sowie Lerndialog und Lernklima.

is built“ (Wachtel 2016). Der Fokus liegt auf Einsicht, Verständnis und Wiedergutmachung, nicht auf Bestrafung, Beschämung, Ausschluss. Dabei umfasst dieses Konzept „formal and informal practices“. Informelle Praktiken sind präventive Maßnahmen, die helfen anerkennende Peerbeziehungen und Halt gebende pädagogische Beziehungen innerhalb einer Schulgemeinschaft zu etablieren. Sie sind Teil des schulischen Alltags und beinhalten sowohl „affective statements which communicate people's feelings“ als auch „affective questions which cause people to reflect on how their behavior has affected others“ (Wachtel 2016). Zu den formalen Praktiken gehören die „Family Group Conference“ sowie die „Restorative Conference“, die sich wie folgt definieren lässt: „A restorative conference is a structured meeting between offenders, victims and both parties' family and friends, in which they deal with the consequences of the crime or wrong- doing and decide how best to repair the harm. Neither a counseling nor a mediation process, conferencing is a victim-sensitive, straightforward prob- lem-solving method that demonstrates how citizens can resolve their own problems when provided with a con- structive forum to do so“ (Wachtel 2016). In Deutschland finden sich Schulverbünde und einzelne Schulen, die nach ähnlichen Prinzipien arbeiten und mit als äußerst schwierig erlebten Kindern und Jugendlichen Erfolge erzielen (vgl. Ostermann 2018).

Literatur

Baader, M.S., Eßer, F. & Schröer, W. (Hrsg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Balzer, N. (2014): Spuren der Anerkennung. Wiesbaden: VS Verlag.

Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 35-87.

Becker, U. & Prengel, A. (2010): Kindern institutionell Halt geben – Strukturen für „schwierige“ Kinder in inklusiven Grundschulen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in der Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt am Main: Grundschulverband, 184-198.

Becker, U. (2014): Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1. Praxiszugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 165-175.

Bedorf, Th. (2010): Verkennende Anerkennung. Über Identität und Politik. Berlin: Suhrkamp.

Benjamin, J. (1990): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel/Frankfurt am Main: Stroemfeld/Roter Stern.

Bowlby, J. (1975): Bindung. München: Kindler.

Bourdieu, P. (1994): Raisons pratiques. Sur la théorie de l 'action. Paris: Seuil.

Brophy, J. E. & Good, Th. L. (1974): Teacher-Student- Relationships. Causes and Consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Brumlik, M. (2002): Anerkennung als pädagogische Idee. In: Hafeneger, B./Henkenborg, P./Scherr, A. (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: WOCHENSCHAU Verlag, 13-25.

Habermas, J. (2009): Es beginnt mit dem Zeigefinger. In: Die Zeit. Feuilleton. 10. Dezember 2009, Nr. 51, 45.

doi.org/10.35468/5960-11

Hafeneger, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: WOCHENSCHAU Verlag.
Helsper, W. (1995): Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: Sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Helsper, W./Wenzel, H. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Opladen: Leske + Budrich, S. 165-177.
Helsper, W., Sandring, S. & Wiezorek, Ch. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen – Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: VS, 179-206.
Helsper, W. & Wiezorek, Ch. (2006): Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 98 (4), 436-455.
Helsper, W. & Hummrich, M. (2009): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Lenz, Karl/Nestmann, Frank (Hrsg.): Handbuch persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa, 605- 630.
Honneth, A. (1990): Integrität und Missachtung. Grundmotiv einer Moral der Anerkennung. In: Merkur, 501. Jg., 1043-1054.
Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Honneth, A. (2000): Anerkennungsbeziehungen und Moral. Eine Diskussionsbemerkung zur anthropologischen Erweiterung der Diskursethik. In: Brunner, Reinhard/Kelbel, Peter (Hrsg.): Anthropologie, Ethik und Gesellschaft. Frankfurt am Main [u.a.]: Campus, 101-111.
Honneth, A. (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Honneth, A., Lindemann, O. & Voswinkel, St. (Hrsg.) (2013): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Honneth, A. & Stahl, T. (2013): Wandel der Anerkennung. Überlegungen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive. In: Honneth, A./Lindemann, O./Voswinkel, St. (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York: Campus, 275-300.
Jank, W. & Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle. 5. Völlig überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
Katzenbach, D. (2015): Anerkennung und Teilhabe. In: König, L./Weiß, H. (Hrsg.): Anerkennung und Teilhabe für entwicklungsgefährdete Kinder. Leitlinien in der Interdisziplinären Frühförderung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-23.
König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: VS.
König, A. (2012): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. 3. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
Krappmann, L. & Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München: Juventa.
Krappmann, L., Kerber-Ganse, W., Prengel, A. & Schmitt, H. (Hrsg.) (2013): Die Sehnsucht nach Anerkennung. Kinderrechte in Geschichte und Gegenwart. Reckahn: Rochow- Akademie.
Krappmann, L. (2014): Die Qualität pädagogischer Beziehungen geründet in den Rechten der Kinder. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2. Forschungszugänge. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 11-17.
Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript.
Lenz, K. & Nestmann, F. (Hrsg.) (2009): Handbuch Persönliche Beziehungen. Weinheim/München: Juventa.
Liegle, L. (2017): Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
Maslow, A. H. (1954): Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mead, H.G. (1968): The psychology of social consciousness implied in instruction (1910). In: Mead, H.G.: Essays on his social philosophy, ed. By J.W. Peters. New York: Teachers College Press, 35-41.
Mead, G. H. (1973): Geist, Identität, Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviourismus (1934). Morris, Charles W. (Hrsg.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Mead, H. G. (2008): Philosophie der Erziehung. Hrsg. und eingel. Von Daniel Tröhler und Gert Biesta. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Micus-Loos, Ch. (2012): Anerkennung des Anderen als Herausforderung in Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (3), 302-320.
Miller, R. (2011): Beziehungsdidaktik. 5. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
Nussbaum, M. C. (1993): The Quality of Life. A study for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University Oxford [u.a.]: Clarendon Press.
Nussbaum, M. C. (2001): Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press.
Nussbaum, M. C. (2002): Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Stuttgart: Reclam.
Nussbaum, M. C. (2010): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp.
Oser, F. & Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
Oswald, Hans & Krappmann, Lothar (2006): Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg – unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. 2 Bde. Frankfurt am Main/New York: Campus, 752-764.
Oswald, H. (2008): Helfen, Streiten, Sielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
Ostermann, B. (2015): Halt geben in pädagogischen Beziehungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 10. Jg., 21-23.
Ostermann, B. (2018): Selbstachtung und Anerkennung der Anderen durch "restorative practices". Online unter: http://paedagogische-beziehungen.eu/selbstachtung-und-anerkennung-der-anderen-durch-restorative- practices/ (Abrufdatum: 05.11.2018).
Ostermann, B. & Prengel, A. (2019): Die Ethik pädagogischer Beziehungen. Ein blinder Fleck im Kontext von Erziehung, Bildung und Hilfe. In: Die Kinderschutz-Zentren (Hrsg.): Kindheit vermessen und vergessen. Köln, 33-50.
Ostermann, B. & Prengel, A. et al. (2019): Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In: Hartnack, F. (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Heidelberg: VS Springer Verlag, 93-120.
Pianta, R. C. (2014): "Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships" - Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: Prengel, A./Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Budrich, 127-141.
Pfistner, H.-G. (1983): Die pädagogische Wendung. Peter Lang Verlag: Frankfurt am Main.
Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2015): Formen pädagogischen Handelns. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
Prengel, A. (2005): Anerkennung von Anfang an. Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Hinz, A./Geiling, U. u. a. (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 15-35.
Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

doi.org/10.35468/5960-11

Prengel, A. (2008): Anerkennung als Kategorie pädagogischen Handelns. Theorie und Vision einer anderen Schulkultur. In: Zeitschrift für Pädagogik, 2 (8), 32-35.
Prengel, A. (2011): Selektion versus Inklusion. Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In: Faulstich-Wieland, H./Grunder, H.-U.: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 23-48.
Prengel, A. (2012): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus menschenrechtlicher Sicht analysieren. Vorschläge für Lehr-Forschungsprojekte. In: Zeitschrift für Menschenrechtsbildung, 1 (4), 26-28.
Prengel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
Prengel, A. & Winklhofer U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge; Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
Prengel, A. (2015): Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In: Häcker, Th./Walm, M. (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-47.
Prengel, A., Tellisch, C. & Wohne, A. (2016): Anerkennung im Fachunterricht. In: Pädagogik 2016 (5), 10-13.
Prengel, A., Tellisch, Ch., Wohne, A. & Zapf, A. (2016): Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (2), 150-157.
Reusser, K. & Tremp, P. (2008): Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen". In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (1), 5-10.
Reusser, K. (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (9), 219-237.
Reusser, K. (2018): Lerncoaching. Modische Worthülse oder Beitrag zu einer tiefenorientierten, schüleradaptiven Lernförderung? In: Journal für Schulentwicklung. Etablierung von Lerncoaching, 2018 (2), 15-20.
Ricken, N. (2009): Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, N./Röhr, H./Ruhloff, J./Schaller, K. (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer- Drawe. München: Fink, 75-92.
Schäfer, A. & Thompson, Ch. (Hrsg.) (2010): Anerkennung. Paderborn: Schöningh.
Schäfer, A. & Thompson, Ch. (2010): Anerkennung. Eine Einleitung. In: Schäfer, A./Thompson, Ch. (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, 7-33.
Schild, W. (Hrsg.) (2001): Anerkennung. Interdisziplinäre Dimensionen eines Begriffs. Würzburg: Königshausen & Neumann.
Sitzer, P. (2009): Jugendliche Gewalttäter: Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt. Weinheim: Juventa.
Stojanov, K. (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS.
Tausch, Reinhard & Tausch, Annemarie (1965): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
Stojanow, K. (2013): Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: VS, 57-69.
Taylor, Ch. (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt: Reclam.
Todorov, T. (1996): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Berlin: Wagenbach.
Tomasello, M. (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Tomasello, M. (2014): A natural history of human thinking. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Winnicott, D. W. (1983/1958): Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer.

Witjes, W. & Zimmermann, P. (2000): Elternmitwirkung in der Schule. Eine Bestandsaufnahme in fünf Bundesländern. In: Jahrbuch der Schulentwicklung, 11. Jg., 221-256.
Zierer, K. (2012): Studien zur Allgemeinen Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Zirfas, J. (2011): Zur Pädagogik der Glücksgefühle. Ein Beitrag zum Pursuit of Happiness. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2), 223-240.

doi.org/10.35468/5960-11

Tobias Künkler

K(l)eine Pädagogik der Fülle. Zum Zusammenhang von Lernen, Relationalität und Spiritualität

Der Aufsatz zielt darauf zu zeigen, dass eine pädagogische Ethik, die offen ist für Spiritualität, für eine (spät)moderne Pädagogik in einer pluralistischen, funktional-ausdifferenzierten und polarisierten Gesellschaft von Gewinn sein kann. Dazu wird zum einen das Konzept der Fülle des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor und zum anderen die lerntheoretischen Überlegungen des Pädagogen Parker J. Palmer rekonstruiert. Beide werden miteinander in einen Dialog gebracht, um daraus erste Antworten auf die Frage zu formulieren wie eine kleine Pädagogik der Fülle lerntheoretisch formuliert werden könnte und damit auch ein(!) möglicher Zusammenhang zwischen Lernen, Relationalität und Spiritualität aussehen kann.

> „Mehr und mehr wird von uns erwartet, dass wir uns in der Kunst, der Politik, der Literatur auf Detailfragen werfen. Was jemand über Strassenbahnen denkt ist wichtig, was er von Boticelli hält, ist wichtig; seine allgemeine Sicht der Dinge ist unerheblich. (...) Alles ist wichtig nur nicht das Ganze. […] Die alte Einschränkung bedeutete, dass nur die Rechtgläubigen über Religion reden durften. Die moderne Freiheit bedeutet, dass niemand mehr darüber reden darf. Der gute Geschmack, der letzte und schändlichste der abergläubischsten Zwänge, hat geschafft, was allen übrigen versagt blieb: uns erfolgreich den Mund zu stopfen.“ Gilbert Keith Chesterton[1]

In diesem Beitrag möchte ich der Frage nach der Ethik pädagogischer Beziehungen aus einer wahrscheinlich gewagten, mindestens aber ungewöhnlichen Perspektive angehen. Eine Ausgangsthese des Beitrags ist es, dass eine Ethik pädagogischer Beziehungen bei epistemologischen und ontologischen Fragen ansetzen sollte und dass sie ihre Antworten auf diese Frage nicht von vorneherein auf den immanenten Rahmen beschränken sollte. Ziel ist es zu zeigen, dass eine pädagogische Ethik, die offen ist für Spiritualität, auch für eine (spät)moderne Pädagogik in einer pluralistischen, funktional-ausdifferenzierten und polarisierten Gesellschaft von Gewinn sein kann. Die moderne Pädagogik ist m.E. zu häufig einem deskriptiv-analytischen Modus verhaftet. Fragen des guten Lebens und Lernens

1 Chesterton, Gilbert Keith 1998: Ketzer. Eine Verteidigung der Orthodoxie gegen ihre Verächter. Frankfurt am Main: Eichborn, 9 & 11. Das Original ist 1905 das erste Mal veröffentlicht worden.

doi.org/10.35468/5960-12

werden noch zu selten thematisiert und wo moderne Pädagogik explizit normativ wird, bewegt sie sich oft auf dem Boden des kleinsten gemeinsamen Nenners. Um diese Ausgangsthesen zu erläutern und zu begründen werde ich im Folgenden zum einen das Konzept der Fülle des kanadischen Sozialphilosophen Charles Taylor[2] und zum anderen die lerntheoretischen Überlegungen des Pädagogen Parker J. Palmer[3] rekonstruieren. Beide sollen sodann miteinander in einen Dialog gebracht werden, um daraus erste Antworten auf die Frage zu formulieren wie eine kleine Pädagogik der Fülle lerntheoretisch formuliert werden könnte und damit auch ein(!) möglicher Zusammenhang zwischen Lernen, Relationalität und Spiritualität aussehen kann. Ansetzen möchte ich jedoch bei einem Unbehagen gegenüber meinen eigenen lerntheoretischen Arbeiten (Künkler 2011; Künkler 2014; Künkler 2015; Künkler 2017), die selbst als Beispiel für *keine* Pädagogik der Fülle stehen können.

Reduktionistische Relationalität?

Wie Dierbach (2016, 5) feststellt ist der „Leitbegriff der ‚Relationalität' [...] bislang innerhalb der pädagogischen Fachdiskussion noch verhältnismäßig wenig im Gebrauch". Dennoch kann in der Thematisierung von Relationalität eine Art Theorieentwicklungsrichtung gesehen werden, in die sich in den letzten Jahrzehnten gänzlich unterschiedliche Theoriediskurse entwickeln – sowohl innerhalb der Erziehungswissenschaft als auch außerhalb davon.[4] Alle relational zu nennende Ansätze, Theorien und Diskurse haben in aller Unterschiedlichkeit gemeinsam, dass sie eine individualtheoretische Deutung des Subjekts zu überwinden versuchen. Letzteres betrachtet das einzelne Subjekt als eine geschlossene Entität, d.h. zwischen ihm und seiner Umwelt, zur der relativ unterschiedslos auch andere Subjekte gehören, befindet sich eine – letztlich unüberwindbare – Kluft. Beziehungen – zur dinglichen Umwelt wie zu anderen Subjekten – sind sekundär bzw. nachträglich und dem Subjekt äußerlich. Anders gesagt: Sein Wesen und seine

---

2 Charles Taylor gilt vielen als einer der bedeutendsten Denker unserer Zeit (Warner u.a. 2010). Sein Werk, das irgendwo auf der Grenzen zwischen Philosophie und Sozialwissenschaft verortet werden kann, zeichnet sich durch eine enorme Bandbreite an Themen aus und wird weltweit aus den unterschiedlichsten disziplinären Blickwinkeln rezipiert. In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wurde er lange vornehmlich im Rahmen der Kommunitarismus-Debatte rezipiert, mittlerweile aber deutlich breiter (siehe dazu ausführlich Balzer, Beljan, Drerup 2019).

3 Der us-amerikanische Pädagoge Parker J. Palmer hat mit seinem Werk und Wirken im us-amerikanischen Raum die pädagogischen Debatten der letzten Jahrzehnte stark geprägt – vor allem zu Themen der Hochschulbildung und Lehrerbildung. In der deutschsprachigen Pädagogik wurde er m.W. bislang kaum rezipiert.

4 Einen sehr guten Überblick über relationale Ansätze inner- wie außerhalb der Erziehungswissenschaft bietet Prengel (2013). Eindrucksvoll ist zudem die Literatursammlung zu relationalen Ansätzen von Schaeffter (2013).

doi.org/10.35468/5960-12

Identität besteht zunächst außerhalb und unabhängig der Beziehungen zur Umwelt wie zu anderen Subjekten. Relationale Ansätze gehen hingegen davon aus, dass das Selbst immer schon verwoben mit anderen und bezogen auf andere ist. Streng genommen *haben* wir nicht nur Beziehungen, sondern *sind* (auch) diese Beziehungen. In meinem Versuch das Lernsubjekt relational zu konzipieren (vgl. Künkler 2011) wird Lernen als ein relationaler Prozess im Zwischen von sich, anderen und anderem definiert. Als radikales Beziehungsgeschehen ist der Prozess des Lernens eine Verschiebung im Ineinander des Relationsgefüges und resultiert darin, dass man sich zu etwas oder jemandem verändert verhält.
Entscheidend für den Zusammenhang dieses Artikels ist jedoch, dass dieser Entwurf rein deskriptiv-analytisch bleibt. Es soll damit *nur* eine neue Perspektive erarbeitet werden, wie Lernprozesse verlaufen und theoretisch konzeptualisiert werden können. Ob es ein Telos gibt, auf das Lernprozesse zielen sollten oder ob es gute bzw. bessere oder schlechtere Lernprozesse gibt, wird nicht thematisiert. Damit verstößt dieses Lernverständnis auch gegen das, was Charles Taylor das BA-Prinzip nennt. Dieses versteht er wie folgt: „Was wir erklären müssen, sind Menschen, die ihr Leben führen. Die Begriffe, auf deren Gebrauch sie beim Leben nicht verzichten können, lassen sich nicht aus dem Explanandum entfernen" (Taylor 1996, 115). Wer, so Taylor, meint, streng zwischen Werten und Tatsachen unterscheiden zu können, widerspricht diesem Prinzip. Ähnlich scheint mir der Versuch, Lernprozesse wertfrei zu beschreiben, der lebensweltlichen Sphäre aber zu überlassen die Wertung in wertvollere und weniger wertvollere Lernprozesse vorzunehmen. Wenn Taylor (1996, 15) mit seiner Überzeugung recht hat, dass „[d]as Selbst und das Gute […] sich als unentwirrbar miteinander verflochten erweisen", dann sind auch das Selbst, seine Lernprozesse und das Gute ineinander verwoben. Schauen wir uns dazu genauer sein Konzept der Fülle an.

Das Konzept der Fülle nach Charles Taylor[5]

„Warum war es in unserer abendländischen Gesellschaft beispielsweise um das Jahr 1500 praktisch unmöglich, nicht an Gott zu glauben, während es im Jahre 2000 vielen von uns nicht nur leichtfällt, sondern geradezu unumgänglich vorkommt?" (Taylor 2012, 51). Der Beantwortung dieser Leitfrage geht Taylor in seinem Werk *Ein säkulares Zeitalter* (2012) nach. Inhaltlich stark angelehnt an Peter L. Bergers zeitdiagnostischen Deutungen eines *Zwangs zur Häresie* (1992) geht er davon aus, dass wir heute in einer pluralistischen Gesellschaft leben, in der es nicht nur eine Vielfalt unterschiedlicher Weltanschauungen gibt, sondern in der es zunehmend Normalität ist, dass sich Menschen dieser Situation bewusst sind, d.h. dass ihre Form der Weltdeutung nur eine von mehreren möglichen ist

5 Der folgende Abschnitt besteht aus Auszügen aus Künkler 2019, 41-59.

doi.org/10.35468/5960-12

(vgl. Taylor 2012, 28ff). Dies führt nicht nur zu einem Verlust von „Formen der unmittelbaren Gewißheit“, sondern auch dazu, dass

> „[j]eder von uns lernt zwischen zwei Standpunkten zu manövrieren: zwischen dem ‚engagierten‘ Standpunkt dessen, der sich nach besten Kräften an die durch den eigenen Standpunkt ermöglichte Realitätserfahrung hält, und dem ‚distanzierten‘ Standpunkt dessen, der sich als Vertreter eines Standpunkts unter mehreren sehen kann, mit denen man sich auf diese oder jene Weise arrangieren muß“ (Taylor 2012, 31).

Eine Folge aus dieser Gleichzeitigkeit von Engagement und Distanziertheit ist die Normalität eines „Anzeichen des Zweifels“ an der eigenen Weltdeutung. Taylor möchte jedoch dezidiert Weltanschauungen nicht als konkurrierende Theorien behandeln, das heißt nicht als unterschiedliche Erklärungen, sondern als „verschiedene Formen des Erlebens“ (Taylor 2012, 115), die durch „alternative Möglichkeiten der Führung unseres moralisch-spirituellen Lebens“ (ebd.) entstehen. Glaube und Unglaube z.B. sind für ihn nicht bloße Theorien und Erklärungsweisen, da sie keine nachträglichen Deutungen unserer Erfahrungen darstellen, sondern einen Deutungsrahmen, der konstitutiv „unsere gesamte Erfahrung verändert“ (ebd.)[6]. So gibt es bspw. „einen Zustand des Erlebens, in dem das, was wir vielleicht eine Deutung des Moralisch-Spirituellen nennen würden, nicht als Deutung erfahren wird, sondern als eine ebenso unmittelbare Realität wie Steine, Flüsse und Berge.“ (Taylor 2012, 30) Als Alternative zur Umschreibung dieses „Rahmen[s] des Erlebens“ (Taylor 2012, 23) als Theorie führt Taylor den Begriff der Fülle ein:

> „Wir alle begreifen unser Leben und/oder den Raum, in dem wir unser Leben führen, als etwas, das eine bestimmte moralisch-spirituelle Form aufweist. Irgendwo – in irgendeiner Tätigkeit oder in irgendeinem Zustand – liegt eine gewisse Fülle, ein gewisser Reichtum. Soll heißen: An diesem Ort (in dieser Tätigkeit oder in diesem Zustand) ist das Leben voller, reicher, tiefer, lohnender, bewundernswerter und in höherem Maße das, was es sein sollte.“ (Taylor 2012, 18)

Taylor beschreibt die Fülle auch als „Ort der Belebung“, etwas das uns „tief bewegt, beseelt“, als „Zustand der Ruhe oder Ganzheit“, etwas, das wir assoziieren mit „Integrität“, „Hingabe“ und „Augenblicke der erlebten Fülle, der Freude und der Erfüllung“ (ebd.). Die Fülle kann auch umschrieben werden als unsere Vorstellung „vom menschlichen Gedeihen: Was macht ein erfülltes Leben aus? Wodurch wird das Leben wirklich lebenswert?“ (Taylor 2012, 38)

Wie auch immer wir die Fülle beschreiben und erfahren, ist sie der Ort, „an dem wir uns in moralischer oder spiritueller Hinsicht orientieren“ (Taylor 2012, 20). Daher kann sie „dazu beitragen, unserem Leben eine Richtung zu geben“ (ebd.).

6 „Taylor vertritt also religionsphilosophisch gesprochen eine anti-reduktionistische Position, wonach religiöse Überzeugungen sich nicht auf psychische oder soziale Faktoren reduzieren lassen, sondern eigene motivationale Kraft entfalten können.“ (Koenig 2011, 656)

doi.org/10.35468/5960-12

Auch hier beharrt Taylor darauf, dass die Orientierung an der Fülle konstitutiv zum menschlichen Dasein dazu gehört:

> „Jede realisierbare Vorstellung vom menschlichen Leben muß ein Bild beinhalten, aus dessen Perspektive dieses Leben gut, unversehrt, richtig und angemessen erscheint. Würde diese Möglichkeit völlig fehlen, gerieten wir in schreckliche, unerträgliche Verzweiflung." (Taylor 2012, 1000)

D.h. auch da, wo jemand „den Sinn dafür verliert, wo der Ort der Fülle überhaupt ist" (Taylor 2012, 21), ist die Fülle noch in ihrer Abwesenheit anwesend und bestimmend. Taylor beschreibt idealtypische Formen, wie das Moralisch-Spirituelle das Leben durchdringt, sowohl den typischen mittleren Zustand zwischen Erfüllung und Entfremdung als auch diverse aufklärerische, romantische und postmoderne Varianten der Fülle (vgl. Taylor 2012, 21ff).[7] Letztlich ist sein ganzes Buch der Versuch, den „Wandel des Hintergrunds – des ganzen Rahmens, in dem wir die Fülle erleben und nach Fülle streben" (Taylor 2012, 34), zu beschreiben und zu verstehen.

Taylor verweist darauf, dass es für diejenigen, die innerhalb des säkularen Zeitalters leben, idealtypisch zwei Entwicklungsrichtungen gibt, eine in Richtung einer Offenheit für Transzendenz und eine in Richtung Geschlossenheit. Tendenziell „abgeschlossene Weltstrukturen (AWS)" (Taylor 2012, 919) gibt es laut Taylor nicht nur in religiösen Varianten, sondern auch in modernen-immanenten, Varianten, „die für das ‚Vertikale' oder ‚Transzendente' keinen Platz lassen, sondern es ausschließen, unzugänglich oder sogar undenkbar machen" (Taylor 2012, 927). Diese erwecken „den (falschen) Eindruck […], diese Deutung sei selbstverständlich, unanfechtbar, axiomatisch" (Taylor 2012, 928ff). Taylor kritisiert nicht nur diese AWS, sondern analysiert auch, dass viele Menschen im säkularen Zeitalter „in der Mitte zwischen zwei einander entgegenwirkenden Kraftfeldern, die unsere Kultur bestimmen" (Taylor 2012, 987), stehen und zugleich in Richtung Immanenz und Transzendenz gezogen werden.

Aus der oben schon erwähnten tendenziell schizoiden Dopplung von engagiert-distanziertem Seinsmodus kann sehr unterschiedliches erwachsen: Eine Auflösung dieser Spannung hin zur Verdrängung des Zweifels durch einen vermeintlich unmittelbaren Fundamentalismus bzw. Radikalismus oder in die abgeklärte Distanziertheit des völlig desengagierten Subjekts, dem alles indifferent wird und das sich von anderen und sich entfremdet.

Was bedeutet das für Lernprozesse? Was jeweils als Fülle bestimmt wird, kann weder paternalistisch von außen bestimmt werden, noch ist es einfach eine individuelle Konstruktion oder Ergebnis einer radikalen Wahl, vielmehr ist es Teil der

7 Entsprechend kann man mit Koenig (2011, 653) festhalten: „Dass Menschen auf irgendeine Art und Weise an Erfüllung orientiert leben, ist für Taylor invarianter Bestandteil der conditio humana. Wie Erfüllung erfahren wird, ist hingegen historisch äußerst variabel."

doi.org/10.35468/5960-12

Tradition, in die wir verwoben sind und mit der wir uns auseinandersetzen. Taylor zeigt mit seiner Analyse, warum die Fülle heute meist innerhalb des immanenten Rahmens verortet wird und welche Auswirkung dies notwendig auch auf jene hat, die die Fülle jenseits des immanenten Rahmen verorten. Eine wirkliche Orientierung im moralisch-spirituellen Raum kann es nur dort geben, wo das Selbst sich seiner Verortung bewusst wird. Letzteres muss dabei mehr bedeuten als die ja tendenziell normale Bewusstheit, dass die eigene Weltdeutung eine Deutung und damit eine Option unter mehreren ist. Das *gute* Lernen würde dazu führen, einen Orientierungssinn in der Topografie der moralisch-spirituellen Landkarten auszubilden und in Dialog mit verschiedenen Varianten der Fülle zu stehen. Über eine bloße Orientierung hinaus müsste *gutes Lernen* hier also auch bedeuten, in diese Spannung einzuführen und diese Spannung bzw. den gegenläufigen Druck als etwas Positives und Konstruktives anzuerkennen und zu lernen, in und mit dieser Spannung zu leben.

Taylor selbst, der gläubiger Katholik ist, bleibt bei alldem nicht neutral. Braune-Krickau (2011, 358) bezeichnet Taylors Versuch den christlichen Offenbarungsglauben „als eine sinnvolle, gleichrangige Alternative neben anderen Weltdeutungen" zu rehabilitieren.[8] Koenig (2011, 656) nennt „die pragmatische Absicht von Taylors gesamtem Unternehmen" das „Nachdenken über den immanenten Rahmen zu weiten". Und schon früh sah Hans Joas (1997, 218) in Taylors Werk eine Verteidigung des Rechts, zu glauben. Taylor legt seine eigene religiöse Verortung und Motivation aber oft erst am Ende seiner Werke und nur sehr zögerlich und indirekt offen.[9] Genau den umgekehrten Weg geht Parker J. Palmer.

Der Zusammenhang von Lernen und Spiritualität nach Parker J. Palmer

Kontrastieren wir dies nun mit den im deutschen Diskurs relativ unbekannten, lerntheoretischen Überlegungen Parker J. Palmers, die dieser bereits 1982 in seinem Buch „To Know As We Are Known. Education as a Spiritual Journey" formuliert hat. Palmer geht quasi den umgekehrten Weg wie Taylor, er beginnt bei seiner religiösen Verortung, lernt von seiner Tradition und zieht daraus allgemeine Konsequenzen für Lern- und Bildungsprozesse. Aufgewachsen als Methodist, wird er später Quäker und fragt dezidiert danach, was ein christliches Verständnis von Lernen und Wissen ist (vgl. Palmer 1993a). Dieses formuliert er vor dem Hintergrund seiner Kritik am modernen Objektivismus und Subjektivismus. In

8 Braune-Krickau bezieht sich in seiner Aussage auf Ein säkulares Zeitalter, jedoch kann ein Großteil der Werke Taylors bereits auch so gedeutet werden, dass sie ein ähnliches Ziel verfolgen, wenn auch ungleich impliziter und indirekter.

9 Dazu mehr im Abschnitt „Die Pädagogik Gottes und die Pädagogik Taylors" in Künkler 2019.

doi.org/10.35468/5960-12

den Worten Taylors wären diese die Früchte des aufklärerischen und des romantischen Strangs der Moderne.[10]
Der objektivistische Mythos ist laut Palmer tief in die DNA des modernen Bildungssystems eingeschrieben. Lern- und Bildungsprozesse zielen vor allem darauf aus neutraler Perspektive objektives Wissen zu erlangen. Der objektivistische Mythos setzt also Distanz voraus bzw. praktiziert eine Distanz zum Gegenstand der Erkenntnis. Ein solcher objektiv-distanzierter Modus des Wissens ist für Palmer (1993a) unterschwellig geprägt von einer Angst vor Beziehung bzw. einer Angst mit dem Wissen in Beziehung zu treten. Die Beziehung zur Realität ist damit ganz wörtlich ein „standing-over-againstness" (1993b, 27) bzw. wörtlich deutlich im deutschen Wort *Gegen-stand*.
Der objektivistische Modus des Wissens ist zweitens analytisch, d.h. er macht nicht nur alles zu einem Gegenstand, sondern er nimmt diesen auseinander. Palmer zieht hier die Analogie zu einem kleinen Kind, das eine Uhr auseinanderbaut und nicht mehr zusammenbekommt. Im modernen Bildungssystem werde vor allem die Fähigkeit Dinge auseinander zu nehmen eingeübt, sehr viel weniger aber die Dinge wieder zusammenzusetzen, also die Fähigkeit zur kreativen Integration und zum vernetzten Denken (1993a).
Palmer ist sich der Tatsache bewusst, dass eine Kritik am Objektivismus gefährlich ist, weil diese zu einem Subjektivismus verleiten kann. Dies gilt sicher umso mehr in einer Zeit, in der das Wort postfaktisch Allgemeingut geworden ist. Ist der objektivistische Modus des Wissens geprägt von Distanz, analytischem und experimentellen Denken, so wird der subjektivistische Modus des Wissens charakterisiert durch Gefühl und Intuition. Ist das Problem des Objektivismus die Entzweiung und Entfremdung von Subjekt und Objekt des Wissens, so ist das Problem des subjektivistischen Modus die Überidentifikation von Subjekt und Objekt des Wissens, d.h. von Aberglaube, kruder Ideologie und psychischen Projektionen. Der Subjektivismus führt zu einem Relativismus in dem letztlich die Mächtigen definieren, was wahr ist (vgl. Palmer 1993b, 26).
Palmer versucht nun einen dritten Weg zu gehen. Die Alternative zu Subjektivismus und Objektivismus ist für ihn eine relationale Sichtweise. Lern- und Bildungsprozesse sollten auf nichts anderes als auf Wahrheit zielen (vgl. Palmer 1993b, 30). Palmer ist sich dabei bewusst, dass Wahrheit ein umstrittenes und vielleicht altmodisches Konzept ist: „[I]t is widely felt in our disillusioned times that the word points either to a romantic illusion or an unreachable goal. To our skeptical ears, truth has a dreamy, airy, fantastic sound." (Palmer 1993b, 30f)
Im objektivistischen Modus sind wir gewohnt Wahrheit propositional zu verstehen, Palmer versteht Wahrheit aber relational. Genau dieses Verständnis entwi-

10 Palmers Kritik am objektivistischen Mythos (1993b) ist, worauf er selbst hinweist, vor allem von Michael Polanyi inspiriert, nicht zuletzt aber auch von Ivan Illich. Seine Überlegungen insgesamt sind deutlich von Martin Bubers dialogischer Philosophie geprägt.

doi.org/10.35468/5960-12

ckelt er aus der christlichen Tradition, in der er selber steht. Er bezieht sich dazu auf das berühmte Wahrheitsverständnis Jesu, der im Johannesevangelium (14,6) von sich sagt „Ich bin…die Wahrheit.“ Genau dieser Satz wurde und wird oft exklusivistisch missverstanden bzw. dazu benutzt, um einen religiösen Exklusivismus zu begründen. Palmer deutet dies aber gänzlich anders:

> „When Jesus said, ‚I am…the truth‘, he was not making an idiosyncratic claim about a private individual, not inviting us into an isolated relationship that is either the whole of what we must know or seperable from the rest. He claimed neither that his mind contained all truths nor that his truth freed us from the need to seek truth in manifold forms. Instead, he was announcing and incarnating a new understanding of reality and our relation to it.” (Palmer 1993b, 49)

Was charakterisiert dieses neue Verständnis? Wahrheit ist nach Palmer erstens immer persönlich, d.h. sie muss immer persönlich verkörpert werden, um wirksam zu sein. Palmer zeigt dies u.a. am Bsp. einer Erfahrung, die wahrscheinlich viele Lehrpersonen kennen:

> „I find as a teacher that when I no longer stay on the abstract level of propositions, but talk with my students about the human struggle to live what I know, then something new opens up in the educational process that is deep and powerful and connected between them and me.” (1993a)

Dass ein relationales Verständnis von Wahrheit diese immer als persönlich beschreibt, drückt Palmer aber auch mit einem englischen Wortspiel aus: *truth as troth*. Das altenglische Wort *troth* verweist auf das Eingehen eines Bundes, ein Versprechen auf gegenseitige Treue, Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit, wie bei einer Eheschließung.

> „To know in truth is to become betrothed, to engage the known with one´s whole self, an engagement one enters with attentiveness, care, and good will. To know in truth is to allow one´s self to be known as well, to be vulnerable to the challenges and changes any true relationship brings.” (1993b, 31)

Ein relationales Verständnis der Wahrheit ist somit nicht nur persönlich, sondern zweitens auch reziprok. Der entscheidende Unterschied zu Subjektivismus und Objektivismus liegt hier darin, dass die zugrundeliegende Annahme nicht die einer Subjekt-Objekt-Relation, sondern einer Subjekt-Subjekt-Relation ist. Das Erkennen der Wahrheit ähnelt damit weniger dem Erkennen einer Sache oder eines Sachverhalts, sondern dem intimen und persönlichen Prozess des gegenseitigen Kennenlernens. Subjektivismus und Objektivismus bilden letztlich immer eine Einbahnstraße: ich halte das Wissen entweder in sicherer Distanz zu mir oder ich manipuliere den Gegenstand zu meinem Nutzen bzw. projiziere meine Sicht auf die ganze Welt. Im Prozess des Kennenlernens gibt es jedoch eine nicht auflösbare Wechselseitigkeit: ich erkenne nicht nur, sondern werde zugleich erkannt.

doi.org/10.35468/5960-12

Erkenntnis findet nur statt, wenn sich der Erkennende zugleich auch erkennen und verändern lässt.
Aus der Wechselseitigkeit ergibt sich damit das dritte Charakteristikum: relationale Wahrheit ist transformativ. „I will be changed by truth, […] Knowing, teaching and learning will transform" (1993a) Dies ist für Palmer ein weiter Grund dafür, warum der objektivistische Mythos so populär ist, denn er ermöglicht uns „always to be the changers and never the changed" (1993a). Wahrheitssuche ist nicht deshalb so kompliziert, weil die Wahrheit verborgen oder gar unerreichbar ist, sie sich uns also entzieht, sondern weil wir uns der Wahrheit entziehen, die uns auf- und heimsucht (vgl. Palmer 1993, 59).
Ein viertes Charakteristikum ist gemeinschaftlich (communal). Wenn Wahrheit relational verstanden wird, und wir erkennen, dass Menschen relationale Wesen sind, die immer verwoben und bezogen auf andere sind, dann ist der Prozess des Erkennens nicht nur immer auch ein Prozess des Erkannt-Werdens, sondern zugleich auch ein Prozess der Partizipation an einer Gemeinschaft.[11] Der Ruf der Wahrheit ist nach Palmer immer ein Ruf in die Gemeinschaft. Wichtig zu betonen ist hier: Gemeinschaft ist für Palmer nicht auf das interpersonale beschränkt und Palmer hat auch kein *kitschiges*, d.h. widerspruchsfreies, Verständnis von Gemeinschaft. Nach elf Jahren kommunitären Lebens in einer Quäker-Community definiert er Gemeinschaft wie folgt: „Community is that place where the person you least want to live with always live" (Palmer 2012, 1). Und: "I learned that the degree to which a person yearns for community is directly related to the dimming memory of his or her last experience of it" (ebd.). Lernen ist nach Palmer also unumgänglich ein gemeinschaftlicher Akt der Partizipation. Der Akt der Erkenntnis führt uns immer tiefer in das Netzwerk der Schöpfung, in die Verwobenheit aller Dinge. Diese Gemeinschaft ist durchzogen von Interesse im wahrsten Sinne des Wortes (inter-esse). Wahrheit entsteht durch dialogische Auseinandersetzung, gegenseitige Anteilnahme, Verantwortlichkeit und konstruktivem Konflikt.[12]

11 Diese Erkenntnis ist auch zentral für die soziale Theorie des Lernens von Wenger (2004), siehe dazu auch Künkler (2011, 388ff).

12 Diese Gemeinschaft ist für Palmer nicht auf die Gemeinschaft mit anderen Menschen beschränkt, auch wenn Menschen in besonderer Weise zu einem Bewusstsein ihrer Selbst in der Lage sind sowie mit der Fähigkeit sich sprachlich auszudrücken ausgestattet sind. Vermutlich erscheint es merkwürdig die Beziehung zu Sachen oder Ideen mit der Metapher einer persönlichen, zwischenmenschlichen Beziehung zu verstehen. Doch, dass gewöhnlicher Weise unsere gesamten Beziehung zur Wirklichkeit mit der Metapher eines Sachverhältnisses, also der Beziehung zu etwas Gegenständlichem verstanden wird, ist wohl kaum merkwürdiger. Warum, so Palmer, sollte man also nicht den Spieß umdrehen und auch die Beziehung zu Sachen, also ein Sachverhältnis mit der Metapher der persönlichen, wechselseitigen Beziehung versehen. Dies bedeutet zu erkennen und anzuerkennen, dass auch die Welt der Sachen und Ideen subtile Signale aussenden, auf nonverbale Weise mit uns kommunizieren, uns auf unsere Grenzen verweist, uns an unsere Verantwortlichkeiten erinnern und uns unser Potential entdecken lassen.

doi.org/10.35468/5960-12

> „The most expansive *adaequatio* between ourselves and the world […] is found in our capacity for relationship. […] The deepest calling in our quest for knowledge is not to observe and analyse and alter things. Instead, it is personal participation in the organic community of human and nonhuman being, participation in the network of caring and accountability called truth." (Palmer 1993b, 53f)

Anders formuliert: „We find truth […] in the quality of our relationships – with each other and with the whole created world" (Palmer 1993b, 50).

Konsequenzen für eine kleine Pädagogik der Fülle

Fülle verortet Palmer also in den Beziehungen bzw. unserer Fähigkeit uns auf Beziehungen einzulassen bzw. uns tiefer einzulassen in das Gewebe von Beziehungen, von dem wir ohnehin schon Teil sind. Palmer zeigt damit eine Richtung an, in die Lernprozesse führen sollten, wenn sie aus ethischer Perspektive ein *gutes* Lernen markieren. Solche Lernprozesse führen nicht in Isolation, sondern in Verbindung und in Verbundenheit. Man könnte Palmers Überlegungen lerntheoretisch auch dahingehend deuten, welche Lernhaltung ein Lernen in Fülle voraussetzt. Man kann sich auf Lernprozesse wie auf Beziehungen nicht einlassen, wenn man sich selbst nicht bereit ist, aufs Spiel zu setzen und aus dieser Erfahrung verändert hervorzugehen. Diese Veränderung muss nicht immer positiv sein, wir können in Beziehungen verletzt werden und ebenso können wir aus Lernprozessen beschädigt hervorgehen.

Palmer selbst hat intensiv daran gearbeitet, welche Folgen sich aus seinem relationalen Verständnis des Lernens für das Lehren entwickeln. In Kurzform: „To teach is to create a space in which the community of truth is practiced." (Palmer 1993b, xiii) Die vielen, teils auch sehr konkreten Anregungen, was das bedeuten kann, wäre das Thema eines eigenen Artikels. Nur einen, für unsere Fragestellung entscheidenden Punkt möchte ich dazu kurz thematisieren. Palmer (1993b, 30) formuliert: "I teach more than a body of knowledge or a set of skills. I teach a mode of relationship between the knower and the known, a way of being in the world." Dies ist der Grund, warum aus seiner Sicht epistemologische Fragen für eine pädagogische Ethik und die Qualität pädagogischer Beziehungen so bedeutsam sind. Auch macht dies m.E. deutlich, dass das, was die Lernhaltung meines pädagogischen Gegenübers am meisten beeinflussen wird, meine eigene Lernhaltung ist. Anders gesagt: Die Qualität pädagogischer Beziehung wird aus dieser Sichtweise wesentlich davon abhängen, mit welcher Haltung Pädagoginnen und Pädagogen in die pädagogische Interaktion gehen. Entscheidend für die Qualität der pädagogischen Beziehung dürfte dann auch sein, inwiefern sie dazu in der Lage sind, die von Jessica Benjamin formulierte Spannung von Eigenständigkeit

doi.org/10.35468/5960-12

und Angewiesenheit auszuhalten und zu praktizieren.[13] Dies bedeutet erstens anzuerkennen, dass ich verwoben bin mit anderen und anderem. Gleichzeitig sollte ich zweitens im Rahmen professioneller Beziehungen bereit sein, mich auch in meiner partikularen Rolle als ganze Person auf die Beziehung einzulassen, mit dem Risiko stärkerer Verletzbarkeit und dem Gewinn einer tieferen Partizipation und Anteilnahme. Drittens gilt es dabei immer die Integrität, Eigenständigkeit, Andersartigkeit und Fremdheit der anderen, des anderen und mir selbst anzuerkennen, zu achten und zu schützen und ein angemessenes Verhältnis von Nähe und Distanz zu wahren.

Wichtig zu betonen ist: Eine von Taylor und Palmer inspirierte Pädagogik der Fülle ist nicht notwendig verknüpft mit der christlichen Tradition, wohl aber mit einer Offenheit für Spiritualität. Palmer definiert letztere wie folgt: „Spirituality is the eternal human yearning to be connected with something larger than our own egos" (Palmer 2003, 2). Für Taylor bedeutet dies verbunden zu sein mit dem Ort der Fülle. Spirituell sein kann nach dieser Definition auch jemand, der die Fülle innerhalb des immanenten Rahmens verortet. Auch Transzendenz kann man, wie Palmer so definieren, dass sie innerhalb des immanenten Rahmen erfahren werden kann: „To experience transcendence means to be removed – not from self and world, but from that hall of mirrors in which the two endlessly reflect and determine one another" (Palmer 1993b, 13).

Beide machen jedoch auch deutlich, dass aus Ihrer persönlichen Sicht eine Verortung der Fülle außerhalb des immanenten Rahmens einen besonderen Gewinn bringen kann. Palmer deutet an, dass er sich nur mit Hilfe der Annahme von Spiritualität erklären kann, warum Menschen sich, mit Todorov (1998) gesprochen, auf das Risiko des Zusammenlebens einlassen bzw. vertieft einlassen sollten. Ich hatte oben schon erwähnt, dass insbesondere dann, wenn wir Relationalität nicht

13 Die Psychoanalytikerin Jessica Benjamin geht von einem Anerkennungsparadoxon aus, das darin besteht, dass wir ein „Bedürfnis nach Anerkennung und gleichzeitig nach Unabhängigkeit" (Benjamin 1999, 215) haben bzw. wir zur Selbstbestätigung die Bestätigung anderer bedürfen und Unabhängigkeit somit nur in Abhängigkeit erlangen können. Da jedoch „das andere Subjekt unserer Kontrolle entzogen ist und wir es dennoch brauchen" (ebd.), stelle es für uns zugleich die Bedingung unserer Existenz wie deren ständige Bedrohung dar. „Weil das Subjekt seine Abhängigkeit von einer anderen Person, die es nicht kontrollieren kann, nicht akzeptieren will, bietet es sich als Lösung an, diese andere zu unterjochen und zu versklaven." (Benjamin 1999, 55) Daher lautet die Grundthese Benjamins: „Herrschaft und Unterwerfung entspringen aus einem Zusammenbruch der notwendigen Spannung zwischen Selbstbehauptung und gegenseitiger Anerkennung" (Benjamin 1999, 15). In dieser „Aufrechterhaltung einer permanenten Spannung zwischen Anerkennung des Anderen und Selbstbehauptung" (Benjamin 1996, 49) und somit in der „Fähigkeit wechselseitiger Anerkennung" (Benjamin 1996, 42) sieht Benjamin die Lösung des Paradoxons der Anerkennung. Sie betont jedoch, dass diese Spannung permanent aufrechterhalten werden muss und niemals positiv ein für alle Mal gelöst werden kann. Hieraus ergibt sich als wichtiger Bildungsauftrag, dass das Ziel von Bildung niemals nur Autonomie sein kann, sondern vielmehr die Fähigkeit die Spannung von Autonomie und Angewiesenheit aufrechterhalten zu können.

doi.org/10.35468/5960-12

kitschig missverstehen und davon ausgehen, dass das Risiko der Verletzbarkeit kein virtuelles, sondern ein manifestes Risiko ist, sich für eine pädagogische Ethik auch die Frage stellt, was eine Quelle dafür sein kann, dass Menschen sich auf dieses Risiko einlassen. Die christliche Tradition stellt m.E. hierfür eine besondere Quelle dar. Ich verweise nur auf die österliche Hoffnung und das damit verbundene existenzielle Vertrauen, dass der Tod und seine kleinen Schwestern und Brüder Krankheit, Leid, Gewalt usw. nicht das letzte Wort haben werden und damit auch nicht das vorletzte und vorvorletzte Wort haben müssen. Zumindest Kuipers (2015, 49) deutet Taylor ganz ähnlich:

> „Taylor suggests that an exclusive affirmation of the goods of ordinary life assumes a stable identity, a fixed order of needs and desires. Valuing a good beyond life, on the other hand, is an act of radical de-centering, the assumption of a less stable identity open to self-transformation."

Insofern machen sowohl Taylor als auch Palmer indirekt deutlich, dass eine Offenheit für Spiritualität eine Lernhaltung ermöglicht, die aus einer relationalen Perspektive des Lernens in ihrer Bedeutung für Lehr-Lern-Prozesse nicht überschätzt werden kann. Zugleich hat uns das Konzept der Fülle und Palmers lerntheoretische Überlegungen dabei geholfen eine Richtung zu formulieren, in die, vereinfacht formuliert, das gute Lernen in einem guten Leben führt.

Literaturverzeichnis

Balzer, Nicole, Beljan, Jens & Drerup, Johannes (2019): Charles Taylor -Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: mentis.

Benjamin, Jessica (1999): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.

Berger, Peter L. (1992): Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Freiburg/B.: Herder.

Dierbach, Stefan (2016): Pädagogische Relationalität als professioneller Rollenmodus. Online unter: http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Dierbach_Relationalitaet_2016.pdf (Abrufdatum: 18.01.2017).

Koenig, Matthias (2011): Jenseits des Säkularisierungsparadigmas? Eine Auseinandersetzung mit Charles Taylor. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 63. Jg., 649-673.

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung: Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript.

Künkler, Tobias (2014): Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grund-lagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Bd. 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 25-43.

Künkler, Tobias (2015): Skizze einer relationalen Lerntheorie. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, 2015 (1), 19-28.

Künkler, Tobias (2017): Die Relationalität menschlicher Existenz: Versuch einer (kategorialen) Systematisierung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten: Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München: kopaed, 61-78.

Künkler, Tobias (2019): Von starken Wertungen, Umwertungen und der Fülle des Lebens. Charles Taylor lesen als Umlernprozess. In: Balzer, Nicole/Beljan, Jens/Drerup, Johannes (Hrsg.): Charles Taylor – Perspektiven der Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Paderborn: mentis, 41-59.

doi.org/10.35468/5960-12

Palmer, Parker. J. (1993a): The Violence of Our Knowledge: Toward a Spirituality of Higher Education. Berea College, Kentucky. Online unter: https://www.iirp.edu/images/pdf/DOPHTU_Palmer_The_Violence_of_Our_Knowledge.docx.pdf (Abrufdatum 22.11.2019).

Palmer, Parker J. (1993b): To know as we are known: Education as a spiritual journey. San Francisco: Harper.

Palmer, Parker J. (2003): Teaching with Heart and Soul: Reflections on Spirituality in Teacher Education. Online unter: https://www.couragerenewal.org/PDFs/Parker-Palmer_Teaching-Heart-Soul.pdf (Abrufdatum: 22.11.2019).

Palmer, Parker J. (2012): Community, Conflict, and Ways of Knowing Ways to Deepen our Educational Agenda. Online unter: http://www.couragerenewal.org/parker/writings/community-conflict/ (Abrufdatum: 22.11.2019).

Prengel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Schaeffter, Ortfried (2013): Literatur zu relationalen Forschungsansätzen. Online unter: https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/ebwb/team-alt/schaeffter/downloads/vi_lit (Abrufdatum: 16.01.2017).

Taylor, Charles (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Taylor, Charles (2012): Ein säkulares Zeitalter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Todorov, Tzvetan (1998): Abenteuer des Zusammenlebens, Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Frankfurt/M.: Fischer.

Warner, Michael, Van Antwerpen, Jonathan & Calhoun, Craig J. (2010): Editors' Introduction. In: Dies.: Varieties of Secularism in a Secular Age. Cambridge [et al.]: Harvard University Press, 1-31.

Wenger, Etienne (2004): Communities of practice, Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

doi.org/10.35468/5960-12

Diana Lindner

Optimierungsdruck – spätmoderne Formen der Subjektivierung und die Frage der Autonomie

Der vorliegende Beitrag trägt aktuelle gesellschaftliche Anforderungen zusammen, die für die Subjekte eine Form von Optimierungsdruck erzeugen, der kritisch beleuchtet wird. Anhand von theoretischen Argumentationen und empirischen Untersuchungen aus dem Bereich der Aktivierungs- und Subjektivierungsforschung wird deutlich gemacht, welche Veränderungen im Hinblick auf das Verständnis von Autonomie und Selbstverwirklichung in Folge neoliberaler Politik entstanden sind. Vor diesem Hintergrund votiert der Beitrag für eine kritische Reflexion pädagogischer Beziehungen, in denen immer auch Fragen nach dem angemessenen Verhältnis von Autonomie und Anpassung eine Rolle spielen sollten.

Einleitung

Der folgende Beitrag verfolgt die Frage, auf welche Weise eine Gesellschaft, die wesentlich vom Wirtschaftswachstum geprägt ist, den Subjekten eine kontinuierliche und in die Erschöpfung weisende Optimierung abverlangt. Theoretische und empirische Arbeiten aus der Subjektivierungs- und Aktivierungsforschung mit Bezug auf neoliberale Reformen des Arbeitsmarktes zeigen beunruhigende Tendenzen auf. Die zunehmende Vermarktlichung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche sowie die durch globalen Wettbewerb bedingte Intensivierung des Konkurrenzdrucks führt zu einer Belastung und Verunsicherung der Menschen.

Gleichzeitig hat sich der individuelle Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen im Laufe der letzten Jahrzehnte verändert. Die Möglichkeiten zur Selbstentfaltung sind durch Individualisierungsprozesse gestiegen (vgl. Beck 1986). Infolge dessen bewerten die Subjekte die Bedingungen, denen sie ausgesetzt sind, nunmehr nach dem Grad vorhandener Autonomiespielräume. Wo diese bedroht werden – und dies ist vorrangig im Feld der Arbeit der Fall – kommt es seit einigen Jahren zu vielfältigen Reibungen, denen die arbeitssoziologische Forschung auf der Spur ist. Studien zeigen, dass die steigende Arbeitslast oder gar berufsethische Verschiebungen durch starke Ökonomisierungstendenzen, wie etwa in der Krankenversorgung und der Pflegebranche, regelmäßig Sinnkrisen erzeugen (vgl. Bohmann et al. 2018). Die Verarbeitung dieser Krisen, die durch die Angst

doi.org/10.35468/5960-13

vor einem Burnout umso drängender erscheint, bietet Anlass zur Sorge, da sie als Ausdruck einer steigenden Indienstnahme privater und soziale Ressourcen für die Bearbeitung von Systemproblemen gelten kann (vgl. Lessenich 2008). Diese Individualisierung von Risiken wird, so die Kritiker, durch eine Rhetorik der Eigenverantwortung neoliberaler Politik erzeugt, in deren Folge die Subjekte sich selbst die Schuld geben, wenn sie den beruflichen Anforderungen nicht mehr gewachsen sind (vgl. Manske 2005). Die hegemoniale Ausweitung dieser Eigenverantwortungsrhetorik wird durch das Ideal des „unternehmerischen Selbst" vorangetrieben (vgl. Bröckling 2007). Hierdurch wird die Selbstverwirklichung, die ursprünglich die freiwillige Entfaltung individueller Kräfte beschrieb, zu einer strategisch geplanten Selbstoptimierung, bei der die Subjekte verlernen, ihre eigenen Ansprüche von systemischen Wachstumsimperativen zu unterscheiden. Damit verbunden ist die Gefahr einer Entfremdung und des Verlusts von individueller Autonomie (vgl. Honneth 2005).
Im Folgenden soll diese *Normalisierung* optimierender Selbstverwirklichung anhand unterschiedlicher soziologischer Theoriebezüge und empirischer Studien zu Aktivierung und Subjektivierung nachvollzogen werden. Im Fazit werden angesichts dieser Entwicklungen einige Anforderungen an die Pädagogik formuliert.

2 Gesellschaftlicher Optimierungsdruck – Streifzüge durch die Soziologie

2.1 Neoliberale Politik und die Aktivierung

Die aktuelle Situation, die der Neoliberalismus für die Subjekte erzeugt, ist letztlich die Folge eines Rückgangs politischer Gestaltung der Wirtschaft. So wird den Gesetzten des Marktes mehr Raum gegeben. Berühmt wurden neoliberalistische Ideen vor allem durch die Ökonomen Friedrich A. von Hayek und Milton Friedman. Margret Thatcher und Ronald Reagen waren die ersten, die in England und Amerika neoliberale Politik machten, d.h. Privatisierungen, Sozialabbau und Steuerbegünstigungen für Wohlhabende einführten. Mit dem Slogan „mehr Freiheit, weniger Staat" sollte eine Entwicklung in Gang gesetzt werden, bei der dem Einzelnen mehr Energien für seinen Kampf um Aufstieg abverlangt werden, um so gesellschaftlichen Fortschritt im Sinne eines wirtschaftlichen Wachstums zu garantieren. Freiheit wird in Marktfreiheit uminterpretiert (vgl. Boltanski & Ciapello 1999). Neuere kapitalismuskritische Arbeiten analysierten angesichts dieser politischen Entscheidungen die Folgen, die sich in einem global vernetzten Kapitalismus, in der Intensivierung des Wettbewerbsdrucks und der Suche nach Absatzmärkten und Ressourcen für die Gewinnmaximierung ausdrückten. Sie zeigten auf, wie der Mensch zum „Humankapital" wurde (vgl. ebd.; Bröckling,

doi.org/10.35468/5960-13

Krasmann & Lemke 2000; Butterwegge et al. 2007; Dörre et al. 2009; Becker et al. 2010).
Dieser als Ökonomisierung beschriebene Prozess wurde in Deutschland 2003 mit der AGENDA 2010 unter der Schröder-Regierung in Gang gesetzt. Als Reaktion auf eine krisengeschüttelte Wirtschaft und der daraufhin einsetzenden finanziellen Überlastung der Staatskassen, dem Anstieg der Arbeitslosigkeitszahlen sowie einer Überalterung der Gesellschaft und dem immensen Anstieg vom Pflegefällen wurde der Abbau bestehender sozialer Sicherungssysteme wie Arbeitslosengeld, Rentenzahlungen und der Krankenfürsorge beschlossen (vgl. Butterwegge 2005). In den Wohlfahrtsorganisationen begegnete man den Subjekten mit der Rhetorik der Eigenverantwortung, die politisch durch Forderungen nach Eigenleistungen im Sinne finanzieller Beteiligung bei der Renten-, Pflege- und Krankenversicherung angestoßen wurde und sich im Laufe der Jahre zu einer umfassenden Aktivierungslogik formte (vgl. Manske 2005; Lessenich 2008).
Die Eigenverantwortungsrhetorik führt zu einer von Ulrich Beck bereits vorhergesagten zweiten Individualisierung, bei der die Subjekte bei sinkenden sozialen Sicherheiten steigenden Marktrisiken ausgesetzt werden (vgl. Beck 1986, 212). Die damit verbundene starke Zentrierung auf die Sorge um die Erwerbstätigkeit zeigt sich vor allem bei der veränderten Behandlung von Erwerbslosen. Empirisch forschende Soziolog*innen konstatieren, dass es zu einem verstärkten Eingreifen in die Lebensverläufe und Alltagspraktiken komme und damit Selbstbestimmung eingeschränkt werde (vgl. Dörre et al. 2006). Eine Untersuchung neuer Anforderungsprofile in unterschiedlichen Organisationen, die im Rahmen des APAS-Projekts[1] durchgeführt wurde, rekonstruierte z.B., wie im Rahmen des Fallmanagements die Bearbeitung von sogenannten Vermittlungshindernissen institutionalisiert wurde (vgl. Lindner 2016). Durch die Vernetzung des Jobcenters mit einer Vielzahl freier Träger können nun die privaten Probleme wie Schulden- und Suchtproblematiken der Erwerbslosen in einem System bearbeitet werden, das nicht an der Verbesserung der Autonomie der Subjekte interessiert ist, sondern Privatprobleme zu einem Integrationshindernis für den Arbeitsmarkt macht. Dabei wird systematisch daraufhin gearbeitet, dass die Erwerbslosen die Hemmnisdefinitionen des Jobcenters annehmen und sich im Rahmen eines Eingliederungskontrakts verpflichten, diese abzubauen. Im Kontext dieser intensiven Zusammenarbeit mit den Betroffenen wurde jedoch deutlich, dass die wirkliche

1 Es handelt sich hierbei um das Forschungsprojekt „Aporien der Perfektionierung in der beschleunigten Moderne". Das Projekt wurde von der Volkswagen Stiftung (2012–2018) gefördert. Die Projektleitung hatte Vera King, Benigna Gerisch und Hartmut Rosa inne. In dem soziologischen Teilprojekt wurden 36 Expert*inneninterviews aus unterschiedlichen institutionellen Feldern geführt. Zu den Befragten gehörten neben Fallmanager*innen und Krankenkassenmitarbeitenden, Jugendamtmitarbeitenden, Kitaleitungen, Weiterbildungsberater*innen, Paartherapeut*innen, Unternehmensberater*innen und einige mehr.

doi.org/10.35468/5960-13

Problemlast der Betroffenen derart groß ist und die Anforderung des Arbeitsmarktes sukzessive steigen, dass man sich intern in den untersuchten Fallmanagements von dem Ziel verabschiedet, diese Menschen in den Arbeitsmarkt integrieren zu können. Den Mitarbeiter*innen des Fallmanagements tritt so jedoch der Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Integration umso deutlicher vor Augen. Trotz allem sind sie gezwungen, diesen in ihrer täglichen Arbeit zu verschleiern.

Eine andere politische Aktivierungsmaßnahme sollte die Senkung von Krankenversorgungskosten bewirken, was sich in umfassenden Präventionsstrategieplänen niederschlug. Vor allem Krankenkassen wurden als Aktivierungsorgane eingesetzt. Sie sollten Subjekte dazu zu bringen, möglichst früh einen gesunden Lebensstil zu entwickeln, um im Idealfall gar nicht krank zu werden (vgl. Lindner 2016). Die Strategien wurden sukzessive über Vorsorgeuntersuchungen hin zu Programmen für Verhaltensveränderungen ausgeweitet. Von der Krebsvorsorge über Raucherentwöhnungen ging es zur Förderung sportlicher Betätigung über bis hin zu Projekten zur Umerziehung des Ernährungsverhaltens in Kitas und Schulen. Prävention erstreckt sich jetzt auf viele Bereiche der Lebensführung. Die Subjekte eignen sich aus Angst vor Erkrankungen mehr Wissen über gesunde Lebensführung an, werden aber durch die Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit von Informationen wiederum verunsichert, was ihre Anstrengungen für Prävention weiter intensiviert.

Ein anderer Bereich der Aktivierungspolitik konzentriert sich auf die Förderung von Weiterbildung im Sinne eines lebenslangen Lernens bis ins hohe Alter hinein und die Frühförderung vor allem in Kitas, um Chancengleichheit für Kinder auszuweiten. Längst ist hier jedoch ein Weiterbildungs-und Frühfördermarkt entstanden, der von Angehörigen der Mittelschicht genutzt wird, um Selbstverwirklichungschancen zu erhöhen, aber zunehmend auch um Abstiegsängsten entgegen zu wirken. Vor allem im Bereich der Frühförderung zeigt sich ein regelrechter Wahn. Frühförderung wird oftmals als Optimierungsstrategie beim Kompetenzausbau verstanden, wobei die Unsicherheit darüber, was den eigenen Kindern später einmal nützlich sein könnte, dazu beiträgt, immer mehr Kompetenzen zu fördern und immer früher damit anzufangen.

Insgesamt wird im Hinblick auf die Aktivierungspolitik deutlich, dass sich jene an die neuen Anforderungen an lebenslanges Lernen, Gesundheitsvorsorge und aktives Altern am besten anpassen, die bereits genügend Ressourcen mitbringen. Menschen mit niedrigem Bildungsstand – also diejenigen, die häufiger arbeitslos und krank werden und unter ungesünderen Bedingungen leben – können – wie z.B. die Statistiken von Krankenkassen und Weiterbildungszentren regelmäßig zeigen – nur sehr schwer erreicht werden, so dass hier nur geringe Aktivierungserfolge zu verzeichnen sind. Damit wird das eigentliche Ziel der Aktivierungspolitik verfehlt und es kommt zu einer weiteren Verschärfung sozialer Ungleichheit.

doi.org/10.35468/5960-13

2.2 Subjektivierung der Arbeit und der Arbeitskraftunternehmer

Aus der Perspektive der Arbeit wird der Wandel zur Überforderung so beschrieben, dass mit dem Streben nach Selbstentfaltung eine steigende intrinsische Arbeitsmotivation entstand, die aber nicht zu den damals vorherrschenden Arbeitsbedingungen passte. In einer Studie konnte diesbezüglich gezeigt werden, dass die zunehmende Konzentration auf die Selbstentfaltung im Freizeitbereich vor allem auf enttäuschten Erwartungen an eine sinnvolle berufliche Tätigkeit zurückzuführen war (vgl. Brock & Brock-Otto 1988). Letztlich setzten die Arbeitnehmer*innen ihre Ansprüche auf mehr Eigenverantwortlichkeit in einer entfremdenden Arbeitswelt jedoch durch (vgl. Baethge 1991). Dies zeigte sich in veränderten Teamstrukturen und projektbasierter Arbeit mit individualisierten, d.h. indirekten Formen der Kontrolle von Arbeit und „rudimentären betrieblichen Handlungsvorgaben" (Pongratz & Voß 2000, 231). Diese Entwicklungen mündeten in einer verstärkten Selbstüberwachung und in einem Bedeutungsgewinn sozialer, kommunikativer und organisatorischer Kompetenzen. Darüber hinaus wurde der Umgang mit unsicheren Problemstellungen notwendig (vgl. Sauer & Döhl 1997; Kocyba 1999). Hinzu kamen veränderte Zielvereinbarungen, die ergebnisorientiert definiert wurden und sich nicht mehr wie bisher am zeitlichen Aufwand oder an individuell erbrachten Anstrengungen orientierten. Den Beschäftigten wurde so eine höhere Verantwortung bei der Kosten-, Prozess- und Ergebnisplanung übertragen (vgl. Kalkowski 2004, 105). Des Weiteren ging mit dieser Umstrukturierung des Arbeitshandelns eine Flexibilisierung der Arbeitszeit einher, was zur Folge hatte, dass die Nutzung von Arbeitskraft vor allem in Dienstleistungsberufen auf Abruf geschah. Insgesamt führte die beschriebene Umstrukturierung zu einem Verlust des Modells der Normalarbeitszeit (vgl. Kels 2008, 114f.). Die Arbeitnehmer*innen begannen „aktive Selbststeuerung im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse" (Pongratz & Voß 2003, 23) zu betreiben und sich selbst einem disziplinierenden Zwang zu unterwerfen. Diese Entwicklungen wurden mit dem Typus des Arbeitskraftunternehmers beschrieben (vgl. Voss & Pongratz 1998). Damit verbunden sind gesteigerte Anstrengungen in Bezug auf die Effizienz und Effektivität, aber auch Kreativität und Innovativität von Leistungen (Reckwitz 2006). Diese Dynamik aus Fremdforderung und Selbstanspruch gipfelte in den Tendenzen einer „freiwilligen Selbstausbeutung" (Moosbrugger 2012).

Mit der Verschärfung des Konkurrenzdrucks veränderten sich auch die Anerkennungsmechanismen von Arbeitsleistungen. Ein normales Leistungsniveau verlor sukzessive seinen Anerkennungswert, es ging nun in immer mehr Bereichen darum, auf Hochleistungsniveau zu arbeiten (Voswinkel 2002). Gleichzeitig baute die Lockerung des Kündigungsschutzes, die Erhöhung der Anteile befristeter Arbeitsverträge bis hin zum ausufernden Einsatz von Leiharbeit altbekannte Sicherheiten ab. Die Bewertung der Arbeitsleistung wurde immer stärker von

doi.org/10.35468/5960-13

Marktlogiken abhängig, so dass aktuell nicht einmal Hochleistungen eine sichere Anerkennungssphäre bildet (vgl. Voswinkel 2002, 85; Dröge et al. 2008). Vielmehr ist es der Erfolg, der Anerkennung bringt. Das Streben nach Erfolg treibt die Subjekte in eine zunehmende Gleichgültigkeit gegenüber ihren nicht „marktgängigen Qualitäten“ (Moldaschl 1998, 233). Hierdurch steigt die Gefahr des Sinnverlusts, weil es letztlich nicht mehr um die eigene Leistung geht, sondern nur noch um ihren Effekt, auf den die Subjekte keinen Einfluss haben.

2.3 Subjektivierung in Zeiten totaler Mobilmachung

Parallel zu den Untersuchungen zu beruflicher Subjektivierung entwickelte sich eine Form der Subjektivierungsforschung, die vor allem von den Gedanken Michel Foucaults[2] getragen war. Im Rahmen dieser Gouvernementalitätsstudien wurden diskursanalytische Untersuchungen zu Subjektivierungsprozessen durchgeführt, bei der die Subjektwerdung – anders als klassisch verstandene Sozialisation – nicht als Anpassung einer feststehenden Identität an präskriptive Normen verstanden wird (vgl. Burchell et al. 1991; Miller & Rose 1995; Opitz 2004). Sie beschreibt den Weg der Realisation von grundsätzlich unterschiedlichen Subjektmöglichkeiten in Abhängigkeit von historisch wechselnden Macht-Wissens-Komplexen. Das Subjekt ist grundsätzlich im Werden begriffen und ist ein Fluchtpunkt ständiger Veränderungen. Auf dieses „Quasi-Subjekt“ wirken gleichzeitig eigene und fremde Veränderungsprogramme kontinuierlich ein (vgl. Bröckling 2002, 6).
Vor dem Hintergrund aktueller neoliberaler Macht-Wissens-Strukturen arbeiteten die Vertreter*innen Mechanismen heraus, bei denen es zur diskursiven Verbreitung einer unternehmerischen Ratio kommt und die letztlich Formen der „Verbetrieblichung der Lebensführung“ (Voss & Pongratz 1998, 140ff.) erzeugen. Die Subjekte werden dazu motiviert, ihre Lebensführung mittels rationaler Kriterien zu bewerten, in Projekten zu planen und systematisch ihre Fähigkeiten, Chancen und Potentiale zu optimieren (vgl. Miller & Rose 1995; Bröckling 2007).[3] Die umfangreiche Studie von Ulrich Bröckling zum unternehmerischen Selbst hat die zunehmende Verbreitung des *Selbstoptimierungsnarrativs* erstmals auf den Punkt gebracht (vgl. Bröckling 2007). Mittels der Analyse von „[…] institutionellen Arrangements und administrativen Regelungen, in Arbeits- und Versiche-

2 Foucaults Forschungshaltung geht zurück auf die Suche nach Methoden der Subjektivierung und Normalisierung (vgl. Foucault 1976). Anfangs war die Suche nach Subjektivierungsprozessen auf disziplinierende Normalisierungspraktiken gerichtet, wie sie in Gefängnissen oder im Umgang mit Geisteskrankheiten beobachtet werden konnten. Später zeichnete er subtilere Mechanismen der Normalisierung nach und sprach von neoliberalen Bio-Macht-Mechanismen (vgl. Foucault 1983, 2004).

3 Den Weg dazu bereiteten Veränderungen der Verhaltensnormalisierung in Therapie und Beratung (Reckwitz 2013). Die Wende von einer pathologisierenden Psychologie zu einer Psychologie des Wohlbefindens ermöglichte erst die heute so verbreitete positive Bezugnahme auf die *Potenzialität* des Subjekts.

doi.org/10.35468/5960-13

rungsverträgen, in Trainingsprogrammen und Therapiekonzepten, in medialen Inszenierungen und alltäglichen Performanzen“ (Bröckling 2002, 179) zeichnet er das Übergreifen einer marktförmigen Optimierungslogik kapitalistischer Unternehmen auf die Lebensführung nach. Die Möglichkeiten zum persönlichen Wachstum sollen genutzt werden. Jegliche Form von Unproduktivität wird zur vertanen Chance. Die Subjekte müssen bei der Gestaltung ihres Lebens zwei bisher gegensätzliche Persönlichkeitselemente in sich vereinen: Zum einen Kreativität und Nonkonformität und zum anderen nüchternes, pedantisches Kalkulieren. Kreativität ist, wie Reckwitz vertiefend herausgearbeitet hat, dem Künstlerideal entlehnt, dient der Verwirklichung von Individualität und orientiert sich an der Nachfrage von sich kontinuierlich verändernden Märkten (vgl. Reckwitz 2006, 513). Das kalkulatorische Element ist mit einem kaleidoskopartigen Prinzip der „Projektportfolios“ vergleichbar (Bröckling 2007, 279). Da dieses „Projekt-Ich“ tendenziell zu viel auf der Agenda hat, bedarf es einer klaren Strukturierung, die von der konsequenten Planung der selbstgesteckten Zielsetzungen bis hin zu Strategien der Belohnung reichen. „Checklisten, Selbstverpflichtungen und persönliche Jahres-Klausuren sollen dem Einzelnen helfen, den Überblick über die Vielzahl individueller Projekte zu behalten“ (Bröckling 2007, 280).

Die Subjekte geraten zudem strukturell durch soziale Vergleichsmechanismen in einen Kampf um Aufstiegsmöglichkeiten, wodurch die Aufmerksamkeit für das Entwickeln, die Nutzung und den Ausbau eigener Ressourcen weiter gesteigert wird. „Niemand besitzt die erforderlichen Eigenschaften von Geburt an und erwirbt sie ohne entsprechende Anreize, weshalb diese gar nicht früh genug einsetzen können“ (Bröckling 2007, 145). Damit ist auch eine präventive Haltung verbunden, um Fehler von vornherein zu vermeiden, was sich gut mit den politischen Maßnahmen zur Aktivierung verträgt.

In diesem Sinne arbeitete Bröckling ein Dispositiv der „totalen Mobilmachung“ heraus (Bröckling 2000). Unter den Bedingungen der Vermarktlichung ist jetzt die Optimierung aller Lebensbereiche das Ziel, was jedoch zur Folge hat, dass die Subjekte ständig das Gefühl haben, die Dinge noch besser machen zu können (vgl. King et al. 2014; Schreiber et al. 2015). Die hier beschriebene Logik ist mittlerweile das gängige Narrativ einer spätmodernen Lebensführung. Dies zeigen nicht nur Untersuchungen von Beratungsdispositiven und Nachrichtenmagazinen (vgl. Duttweiler 2007a; Traue 2010; Lindner 2016; Lindner 2017). Auch im intersubjektiven Umgang wird man zunehmend mit der Erwartung konfrontiert, sich um die Verbesserung nützlicher Fähigkeiten kümmern zu müssen. Die Ideen zur Optimierung sind dabei so bunt, scheinbar leicht umzusetzen, so verführerisch in ihren Versprechen, dass die Subjekte sehr gute Gründe finden müssen, um sich diesen „Problematisierungsformeln“ (Duttweiler 2007b, 14) zu verschließen. So entwickelt sich ein diskursiv erzeugtes Optimierungssubjekt, das seine Anstrengungen angesichts steigender Unsicherheits- und Konkurrenzbe-

doi.org/10.35468/5960-13

dingungen selbständig zu steigern lernt. Eine so verstandene Optimierungslogik zwingt Subjekte letztlich auch, die Schattenseiten, die „[…] Unabschließbarkeit der Optimierungszwänge, die unerbittliche Auslese des Wettbewerbs, die nicht zu bannende Angst vor dem Scheitern“ unter dem Credo der Eigenverantwortung allein zu verarbeiten (Bröckling 2007, 17).

Durch die Last der Anforderungen gerät, so auch die Kritik von sozialphilosophischer Seite, die Selbstverwirklichung letztlich zu einem entäußerlichten Projekt, bei dem Lebensziele klein gearbeitet, in Rangfolgen geordnet und Widerständen gegenüber positioniert und beliebig verändert werden (vgl. Honneth 2005). Darin steckt die Gefahr der Selbstentfremdung gegenüber den eigenen Ansprüchen und Zielsetzungen einer als gelingend empfundenen Lebensführung (vgl. Lindner 2012).

2.4 Resilienz und das krisenfeste Subjekt

Die Folgen dieser Entwicklung zeigen sich in der zunehmenden Zahl erschöpfungsbedingter Erkrankungen, aber auch in der immer stärker thematisierten Ausbildung von Omnipotenzphantasien sowie der Ausbreitung narzisstischer Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Dravenau & Eichler 2012).

Eine quantitative online-Studie mit 1000 Befragten zwischen 25 und 40 Jahren, die im Rahmen des bereits erwähnten APAS-Projekts durchgeführt wurde, zeigte, dass 41,3 % einen hohen bzw. sehr hohen Optimierungsdruck wahrnehmen. Dies gilt unabhängig von Alter oder Geschlecht. Allerdings leiden weniger Privilegierte mit geringem Einkommen, niedrigem Bildungsgrad und Berufsstatus am stärksten (56,4 %) unter diesem Druck, während Höherqualifizierte stärker am eigenen Perfektionsanspruch leiden. Ihr Perfektionismus ist aber, wie bereits argumentiert, zu einem Gutteil systemgemacht.

Seit der Wirtschaftskrise wurden die arbeitsmarktbezogenen Unsicherheiten und die Belastungen für die Subjekte immer größer. Die neuen Optimierungsnarrative zur Entschleunigung, Achtsamkeit, Stressresistenz konzentrieren sich jetzt auf das Feld des Therapeutischen, um Subjekte vor dem Burnout zu bewahren (Graefe 2016, 45). Die Wissenschaft hat dazu das passende Konzept: Resilienz. Es ist zum Hoffnungsträger der Stabilisierung geworden und wird breit rezipiert (vgl. Endreß & Maurer 2015; Graefe 2019).

Die Anforderungen an die Subjekte werden in diesem Narrativ auf den Bereich der Psychohygiene ausgeweitet. Die Eigenverantwortung wird dadurch weiter gesteigert, indem sie sich auf die Prävention eines drohenden Leistungsabfalls verlagert und die Subjekte dazu ermahnt, nun auch noch den eigenen Sinnverlust abzuwehren (vgl. Graefe 2016). Damit soll ein krisenfestes Subjekt erzeugt werden, das in der Lage ist, in einer Welt zu leben, in dem die Risiken des Scheiterns steigern und Fragen des Sinns einer ständig sich beschleunigenden und profitgierigen Marktwirktschaft immer lauter werden.

doi.org/10.35468/5960-13

So zeigte auch die Analyse von Lebensführungsartikeln aus Nachrichtenmagazinen (vgl. Lindner 2019), dass nach Bekanntwerden der steigenden Burnout-Erkrankungen und der Verstärkung eines kapitalismuskritischen Erschöpfungsdiskurses einerseits Aufweichungen in der Erfolgsrhetorik stattfanden, weil deutlich wird, dass Erfolg immer schwerer zu erlangen ist und immer häufiger auf Kosten der Gesundheit errungen wird. Vor allem im Hinblick auf die Ziele der Selbstoptimierung wird aufgrund sinkender Erfolgschancen bei steigendem Konkurrenzdruck ein Selbstverwirklichungsideal propagiert, bei dem wieder mehr die ureigenen Wünsche und die erfolgsunabhängige Zufriedenheit im Mittelpunkt stehen. Das Wachstum wird scheinbar umso stärker nach innen verlagert je weniger in der Welt gestaltbar erscheint. Die empfohlenen *Methoden* der Selbstveränderung, sei es im Hinblick auf die Suche nach den eigenen Wertvorstellungen, den Möglichkeiten zur Erfüllung lang gehegter Träume oder allgemeiner der Mehrung des Glücks sind jedoch weiterhin in die unternehmerischen Denkfiguren der Strategisierung und Rationalisierung eingebettet. Das Versprechen intensiverer Selbstwirksamkeitserfahrungen geht mit dem Phantasma einer Allmacht einher. In diesem Diskurs gibt es nur Hindernisse, die überwunden werden können, eine Umwelt, die unterstützend ist und ein System, dem man sich freimütig entziehen kann. Das schafft eine Illusion von Selbstverwirklichung, die angesichts der tatsächlichen Erfüllungsmöglichkeiten sowie der dafür nötigen Ellenbogenmentalität für Viele letztlich nur der Rückzug ins Private bedeuten kann. Eine Gesellschaft, die derartige Selbstoptimierungstrends befördert, droht als Sozialgemeinschaft zu zerfallen. Studien zeigen seit längerem, dass Subjekte sich immer mehr vereinzelt fühlen.[4] Insofern kann die aktuelle Tendenz zum Optimierungsdruck auch aus sozialer Perspektive kritisiert werden. Die Politik hat indessen darauf reagiert: In Großbritannien – dem Mutterland des Neoliberalismus – ist 2018 ein Einsamkeitsministerium eingerichtet worden.

3 Fazit – Aufgaben für die Pädagogik

Der vorliegende Beitrag trug aus unterschiedlichen theoretischen und empirischen Quellen aktuelle Anforderungen zusammen, die insgesamt als Optimierungsdruck bezeichnet werden können. Vor dem Hintergrund neoliberaler Politik entwickelte sich ein Subjektideal, das seine Energien in die bestmögliche Anpassung an eine Gesellschaft investiert, die zunehmend von Marktprozessen

4 Mehrere Studien zeigen einen Anstieg der Einsamkeit ab 45 Jahren. Aber ein Drittel der Jugend fühlt sich ab und zu einsam, wie die neuste KIGGS Studie zeigte. Das SOEP zeigt im Vergleich dazu, dass Einsamkeit insgesamt gesunken ist. Millenials, Frauen und Migrant*innen fühlen sich jedoch einsamer. Dies zeigt auch der Alters-Survey. Hier sind es vor allem die Mitte Dreißigjährigen, die Sechzigjährigen und die Hochbetagten, die einsam sind. (vgl. https://www.welt.de/vermischtes/article194455575/Einsamkeit-Immer-mehr-Menschen-in-Deutschland-fuehlen-sich-einsam.html)

doi.org/10.35468/5960-13

gesteuert wird. Die politische Rhetorik der Eigenverantwortung verdeckt Systemprobleme, die sich aus dem steigenden Wettbewerbsdruck im Zeitalter der Globalisierung ergeben. Soziale Absicherung wird sukzessive abgebaut und die Subjekte bekommen die Verantwortung übertragen, immer mehr gegen Abstiegsgefahren, drohenden Jobverlust, Altersarmut und Krankheit tun zu müssen. All diese Anforderungen werden von den Subjekten im Kontext ihrer einst selbst errungenen Autonomiespielräume bearbeitet. Beratungen und Ratgeber vermitteln jedoch weiterhin ein Gefühl der Eigenmacht trotz steigender Burnout-Zahlen, die eher von einem Überhandnehmen der Anforderungen und enttäuschten Selbstverwirklichungsansprüchen zeugen.

Die so entfaltete Subjektivierungslogik wirft auch grundsätzliche Fragen der Ethik pädagogischer Beziehungen auf. Mit Hilfe kritischer Gesellschaftsdiagnosen, wie sie hier vorgestellt wurden, sollte die spätmoderne Form der Subjektivierung auch von der Pädagogik hinterfragt werden, um sich entschiedener gegen Praktiken der Optimierung zu stellen. Sie sollte daran mitarbeiten, Autonomieansprüche zu wecken, in dem sie ein Bewusstsein für das Ausmaß an Abhängigkeiten in der Spätmoderne schafft. Sie sollte auch Möglichkeiten ersinnen, zum richtigen Gebrauch der Autonomie auch unter spätmodernen Bedingungen zu motivieren. Den Subjekten muss so früh wie möglich die Verantwortung für den Erhalt einer Autonomie, die nicht bloß Marktfreiheit heißt, plausibel gemacht werden. Die Subjekte brauchen Unterstützung dabei, entfremdende Einflüsse zu erkennen und wirksame Abgrenzungsstrategien gegen den Leistungs- und Optimierungsdruck, aber auch unrealistische Ansprüche auf Selbstverwirklichung auszubilden. Angesichts der Gefahren für den gesellschaftlichen Zusammenhalt hat die Pädagogik in der Spätmoderne mehr denn je den Auftrag, ihren Beitrag für eine sozialere Gesellschaft zu leisten. Bildung sollte in diesem Sinn nicht im Kontext von Konkurrenz und Leistungsdenken erworben werden. Auch in der schulischen Bildung sollte so oft als möglich Zusammenarbeit gefördert werden und ein wertschätzendes Miteinander praktiziert werden. Vor allem hier kann der Grundstein gelegt werden für ein Autonomieerleben, das unter den Bedingungen der Konkurrenz nicht an der narzisstischen Durchsetzung aller Ansprüche und Interessen orientiert ist und sich wieder an soziale Werte rückbindet.

Literatur

Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung und Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. Soziale Welt, 41. Jg., 6-19.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Becker, Karina, Gertenbach, Lars, Laux, Henning & Reitz, Tillman (2010): Grenzverschiebungen des Kapitalismus. Umkämpfte Orte und Räume des Widerstands. Frankfurt/M.: Campus.

Bohmann, Ulf, Börner, Stefanie, Lindner, Diana, Oberthür, Jörg & Stiegler, André (Hrsg.) (2018): Praktiken der Selbstbestimmung. Zwischen subjektivem Anspruch und institutionellem Funktionserfordernis. Wiesbaden: VS Verlag.

doi.org/10.35468/5960-13

Boltanski, Luc & Chiapello, Ève (1999): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.
Brock, Ditmar & Brock-Otto, Eva (1988): Hat sich die Einstellung der Jugendlichen zu Beruf und Arbeit verändert? In: Zeitschrift für Soziologie, 6. Jg., 436-450.
Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 131-167.
Bröckling, Ulrich (2002): Jeder könnte, aber nicht alle können. Konturen des unternehmerischen Selbst. In: Mittelweg 36 (11), 6-26.
Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Bröckling, Ulrich, Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas (2000): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Burchell, Graham, Gordon, Colin & Miller, Peter (1991): The Foucault-Effect. Studies in Governmentality. Chicago: University Press.
Butterwegge, Christoph (2005): Krise und Zukunft des Sozialstaates. Wiesbaden: VS Verlag.
Butterwegge, Christoph, Lösch, Bettina & Ptak, Ralf (2007): Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden: VS Verlag.
Dörre, Klaus, Lessenich, Stephan & Rosa, Hartmut (2009): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Eine Debatte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Dörre, Klaus, Scherschel, Karin, Booth, Melanie, Haubner, Tine & Marquardsen, Kai (2013): Bewährungsproben für die Unterschicht? Soziale Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik. Frankfurt/M.: Campus.
Dravenau, Daniel & Eichler, Lutz (2012): Subjektivierung, Distinktion, Narzissmus. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 37. Jg., 421-438.
Dröge, Kai, Marrs, Kira & Menz, Wolfgang (2008): Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft. Berlin: Ed. Sigma.
Duttweiler, Stefanie (2007): Beratung als Ort neoliberaler Subjektivierung. In: Anhorn, Roland/Bettinger Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS-Verlag, 261-276.
Endreß, Martin & Maurer, Andrea (2015): Resilienz im Sozialen. Theoretische und empirische Analysen. Wiesbaden: VS Verlag.
Foucault, Michel (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Graefe, Stefanie (2016): Grenzen des Wachstums? Resiliente Subjektivität im Krisenkapitalismus. In: Psychosozial, 36. Jg., 39-50.
Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: transcript.
Honneth, Axel (2005): Verdinglichung: Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Kalkowski, Peter (2004): Zur Regulation von Wissensarbeit - Explizite und implizite Vertragsverhältnisse. In: SOFI-Mitteilungen, 32. Jg., 103-109.
Kels, Peter (2008): Flexibilisierung und subjektive Aneignung am Beispiel globaler Projektarbeit. In: Szydlik, Marc (Hrsg.): Flexibilisierung. Folgen für Arbeit und Familie. Wiesbaden: VS Verlag, 113-128.
King, Vera, Lindner, Diana, Schreiber, Julia, Busch, Katarina, Uhlendorf, Niels, Beerbom, Christiane, Salfeld-Nebgen, Benedikt, Gerisch, Benigna & Rosa, Hartmut (2014): Optimierte Lebensführung – wie und warum sich Individuen den Druck zur Selbstverbesserung zu eigen machen. In: Kluge, Sven/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Menschenverbesserung – Transhumanismus. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, 283-299.

doi.org/10.35468/5960-13

Kocyba, Hermann (1999): Wissensbasierte Selbststeuerung: Die Wissensgesellschaft als arbeitspolitisches Kontrollszenario. In: Konrad, Wilfried/Schumm, Wilhem (Hrsg.): Wissen und Arbeit. Neue Konturen von Wissensarbeit. Münster: Westfälisches Dampfboot, 120-133.
Lindner, Diana (2012): Das gesollte Wollen. Identitätskonstruktion zwischen Anspruchs- und Leistungsindividualismus. Wiesbaden: VS Verlag.
Lindner, Diana, (2016): Institutionalisierung von Optimierung. Organisationen als intermediärer Ort der Fortschrittsgestaltung. In: Psychosozial, 39. Jg., 25-38.
Lindner, Diana, (2017): Zurück zum Ich. Mediale Deutungsmuster zur Optimierung des Selbstbezugs. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 42. Jg., 65-82.
Lindner, Diana, (2019): Das unternehmerische Selbst auf der Suche nach Sinn. Deutungsmusteranalyse zum Wandel von Lebensführungsidealen. In: Bögelein, Nicole/Vetter, Nicole (Hrsg.): Der Deutungsmusteransatz. Einführung – Erkenntnisse – Perspektiven. Weinheim: Beltz, 128-146.
Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
Luhmann, Niklas (1993): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft Bd. 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Manske, Alexandra (2005): Eigenverantwortung statt wohlfahrtsstaatlicher Absicherung. In: Berliner Journal für Soziologie 15 (2), 241-258.
Mazumdar, Pravu (2008): Das Gesundheitsimperativ. In: Hensen, Gregor/ Hensen, Peter (Hrsg.): Gesundheitswesen und Sozialstaat. Gesundheitsförderung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wiesbaden: VS Verlag, 349-360.
Moldaschl, Manfred (1998): Internalisierung des Marktes. Neue Unternehmensstrategien und qualifizierte Angestellte. In: SOFI/IfS/ISF/INIFES (Hrsg.): Jahrbuch sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung. Schwerpunkt: Moderne Dienstleistungswelten. Berlin: Ed. Sigma, 197-250.
Moosbrugger, Jeannette (2012): Subjektivierung von Arbeit. Freiwillige Selbstausbeutung. Ein Erklärungsmodell für die Verausgabungsbereitschaft von Hochqualifizierten. Wiesbaden: VS Verlag.
Opitz, Sven (2004): Gouvernementalität im Postfordismus. Macht, Wissen und Techniken des Selbst im Feld unternehmerischer Rationalität. Hamburg: Argument Verlag.
Reckwitz, Andreas (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück.
Reckwitz, Andreas (2013): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Sauer, Dieter & Döhl, Volker (1997): Die Auflösung des Unternehmens? - Entwicklungstendenzen der Unternehmensreorganisation in den 90er Jahren. In: ISF/INIFES/IfS/SOFI (Hrsg.): Jahrbuch Sozialwissenschaftliche Technikberichterstattung 1996. Berlin: Edition Sigma, 19-76.
Schreiber, Julia, Uhlendorf, Niels, Lindner, Diana, Gerisch, Begnina, King, Vera & Rosa, Hartmut (2015): Optimierung zwischen Zwang und Zustimmung. Institutionelle Anforderungen und psychische Bewältigung im Berufsleben. Psychosozial, 38. Jg., 27-42.
Traue, Boris (2010): Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psychotechnik. Bielefeld: transcript.
Voß, Günter & Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50. Jg., 131-158.
Voswinkel, Stephan (2002): Bewunderung ohne Würdigung? Paradoxien der Anerkennung doppelt subjektivierter Arbeit. In: Honneth, Axel (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/M.: Campus, 65-92.

Onlinequellen

https://www.welt.de/vermischtes/article194455575/Einsamkeit-Immer-mehr-Menschen-in-Deutschland-fuehlen-sich-einsam.html (Abrufdatum: 09.03.2020).

doi.org/10.35468/5960-13

Peter Fauser

Pädagogische Beziehung und Demokratielernen[1]

Der Beitrag entwickelt die These, dass pädagogische Beziehungen durch die wechselseitige Verschränkung von Verstehen und Verstanden werden die Erfahrung von Zugehörigkeit und Anerkennung begründen können, die sowohl pädagogisch – als Voraussetzung gelingenden, „verständnisintensiven Lernens" – als auch demokratisch – als Ausdruck und Faktor demokratischer Kultur – anzusehen ist. Eine kritische demokratiepolitische Analyse arbeitet die besonderen Herausforderungen heraus, die der gegenwärtigen globalen Dynamik entspringen. Hintergrund bildet die dreifache Auffassung von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform. Demokratiepädagogische Erfahrungen und Chancen guter Schulen aus dem Deutschen Schulpreis ergänzen das Bild. Gezeigt wird, dass für Erziehung, Bildung, Schule, ein verständnisintensives Lernen, das den Weg zu bürgerschaftlicher Mündigkeit eröffnen kann, auch gesellschaftlich immer wichtiger wird.

1 Vorspiel: Auf dem Arkonaplatz

Auf dem Berliner Arkonaplatz unweit der Bernauer Straße gibt es einen kleinen Wochenmarkt mit Wurstbude. Wir stellen uns an. Etwas am Rand meines Blickfeldes zieht meine Aufmerksamkeit an. Es ist ein vielleicht acht Monate altes Kind im Buggy. Wie gebannt schaut es nach oben. Ich folge dem Blick und sehe, was das Kind fesselt: eine Flagge, die lebhaft im Wind flattert. Mein Blick geht zwei-dreimal zwischen dem Kind und der Flagge hin und her. Nun schaut plötzlich das kleine Menschenkind seinerseits mich an – und, ich bin verblüfft, auch sein Blick wechselt, spiegelbildlich zu meinem Blick, zwischen mir und der Flagge. Ein Netz verschränkter Perspektiven verbindet uns. Es ist von staunenswerter Komplexität: Wir beobachten beide, wie wir einander beim Beobachten der Flagge beobachten. Und es ist offensichtlich, dass wir wechselseitig an unserem Interesse interessiert sind. Ich lächle – das Kind wendet sich mit einem elegant nur angedeuteten Ausdruck der Verlegenheit ab, der jedem Schauspieler Ehre machen würde, um sich danach rasch zu vergewissern, ob ich noch im Spiel bin.

---

1 Der folgende Text ist die schriftliche Ausarbeitung meines – weitgehend frei und anhand von Folien gehaltenen – Rostocker Vortrags vom 16. Mai 2019. Teilweise verwende ich Textstücke aus früheren Vorträgen und Publikationen. Die Literaturangaben beschränken sich auf ein Minimum.

doi.org/10.35468/5960-14

Diese Geschichte zeigt in der sprichwörtlichen Nussschale das Wunder des Lernens und der kindlichen Welteroberung, die staunenswerte Komplexität der Verständigung und menschlicher Beziehung – die uns meist so selbst-verständlich ist, dass wir sie gar nicht auf die Bühne bewusster Wahrnehmung rufen. Und die Geschichte lässt etwas gerade demokratiepädagogisch Wesentliches deutlich werden. In dieser Hinsicht haben mir die Arbeiten von Michael Tomasello die Augen geöffnet (Tomasello, 2006, 2009, 2010; Habermas 2013). Er zieht seine Erkenntnisse aus der vergleichenden Beobachtung von Menschenkindern und Schimpansen. Was lehrt uns seine Forschung? Gehen wir nochmals an die Wurstbude: Zwischen dem Kind im Buggy und mir findet eine Verständigung im vollen Sinne einer wechselseitigen Beziehung statt. Wir erkennen wechselseitig, dass sich unsere Aufmerksamkeit auf den gleichen Gegenstand richtet. Kognitiv gesehen, ist es für ein solches wechselseitig verschränktes Erkennen erforderlich, dass wir beide uns in die Perspektive des anderen hineinversetzen. Tatsächlich ist es für Kinder von Anfang an selbstverständlich, weil buchstäblich überlebensnotwendig, sich in die Perspektive, vor allem in die Gefühle anderer, besonders der Erwachsenen, hineinzuversetzen, und dies lässt sich bei sehr kleinen Kindern nachweisen. Tomasello hat experimentell gezeigt, dass schon einjährige Kinder erkennen können, ob etwas bei Erwachsenen absichtlich oder unabsichtlich geschieht. So können kleine Kinder schon so früh beurteilen, ob ein Erwachsener, der Unterlagen in einem Ordner abheftet, ein Aktenstück absichtlich auf den Boden fallen lässt, oder ob es sich um ein Missgeschick handelt. Im zweiten Fall, Missgeschick, versuchen Kinder zu helfen, im ersten Fall nicht. Am Beispiel der Wurstbude wird noch etwas weiteres klar, die Komplexität der Verständigung: Ein gegenseitiges Verstehen, wie wir es hier vor uns haben, erfordert nicht nur, dass beide Beteiligten neben ihrer eigenen Perspektive auch die Perspektive des Anderen wahrnehmen können, sondern darüber hinaus, dass beide verstehen, dass es sich dabei um zwei verschiedene Perspektiven handelt. Das heißt, dass in diesem Verstehen die eigene Perspektive, die Perspektive des Anderen und die Perspektive eines Dritten, eines virtuellen Beobachters, miteinander verschränkt sind. Ich spreche, um diese mehrstufige Qualität des wechselseitigen Verstehens hervorzuheben, von einem „Verstehen zweiter Ordnung". [2]

Im vorliegenden Zusammenhang möchte ich zweierlei hervorheben. Erstens, zum wechselseitigen Verstehen, zur „Einbeziehung des Anderen" (Habermas 1996) gehört auch die – ebenfalls wechselseitige – Erfahrung, „Verstanden zu werden". Verstanden werden ist eine Grunderfahrung und Kernqualität menschlicher Zugehörigkeit und Anerkennung. Wer sich nicht verstanden weiß, verliert sein Vertrauen in sich und die Welt. Verstehen und Verstanden sind wie ein Scheidewasser der Zugehörigkeit und deshalb von sozial und politisch gleichermaßen eminen-

2 Systematisch entwickelt in Fauser u.a.(Hrsg.) 2015

doi.org/10.35468/5960-14

ter Bedeutung. Verstanden werden konstituiert Zugehörigkeit und damit eine Grundbedingung der Partizipation, das Gehört werden. Hier kommt der zweite, der im engeren Sinne politische Aspekt ins Spiel: Macht über andere zu haben, verbindet sich immer mit der Versuchung, anderen das Verstehen oder die Verständigung zu verweigern. Nicht verstehen zu wollen, ist ein Machtmittel, weil es Gegenseitigkeit verweigert. „Ich kann Dich beim besten Willen nicht verstehen!" Dieser Satz kann ein ruinöses Druckmittel sein. Das gilt nicht nur pädagogisch, sondern uneingeschränkt auch politisch. Der Bereitschaft, die Perspektive der Anderen einzunehmen, scheinen oftmals unüberwindliche Hindernisse im Weg zu stehen, so, als ob vom Verstehen selbst schon eine politische Gefahr ausgehen würde. Und von politischen Gegnern im eigenen Land wird eine Geste der Verständigung nach außen nicht selten wie Verrat an der nationalen Selbstachtung geschmäht. „Lesen gefährdet die Dummheit", steht auf einer Einkaufstasche. In Abwandlung dieses schönen Satzes könnte man auch sagen: Verstehen gefährdet die Feindschaft.

2 Lernen und Verstehen

Die Episode an der Wurstbude führt zum Kern dessen, wonach das Thema meines Beitrags fragt: zum Verhältnis zwischen der pädagogischen und der demokratischen Qualität menschlicher Beziehung. Ihre Bedeutung kann man in einer starken These zusammenfassen: Das Wechselspiel zwischen Verstehen und Verstanden werden ist pädagogisch und demokratisch gleichermaßen fundamental. Diese These soll im Folgenden zunächst pädagogisch weiter vertieft werden. Mit „Vertiefen" meine ich, dass ich zunächst mit dem Begriff des „Lernens" die individuelle Dimension des Verstehens beleuchten werde. Das Konzept des „Verständnisintensiven Lernens" wird dabei deutlich werden lassen, dass „Lernen" als individueller Prozess von Anfang an in einen sozialen Kontext eingebettet ist und als „Kompetenzerwerb" aufgefasst wird, der die Beteiligung eigener Intentionen, eigener Aufmerksamkeit und einen sinnstiftenden Bezug auf eigene Erfahrung einschließt.

Wir steigen in das Thema auch hier mit Hilfe einer praktischen Situation ein: Was bedeutet eigentlich „Lernen", wenn Schülerinnen und Schüler Seifenkisten bauen? Wenn ihr Lehrer sich probeweise in das Gefährt hineinsetzt und es auf Biegen oder Brechen testet? Und wenn ein Schüler kommentiert: „Na, wenn die das aushält, gewinnen wir!" – eine Momentaufnahme aus einer Schule in Marbach (vgl. Fauser u.a. 2008, 8ff.).

Schauen wir uns den Bau einer Seifenkiste an. Was bedeutet hier Lernen? Um dies zu klären, betrachten wir den Seifenkistenbau zuerst unter einem *strukturellen Aspekt* – welche Dimensionen oder Elemente gehören zum Lernen – und dann

doi.org/10.35468/5960-14

unter einem *prozessualen Aspekt* – wie kommt und wie bleibt Lernen in Bewegung (vgl. Fauser u.a. 2013, 19ff.)?

2.1 Struktur des Lernens

Wer an eine „Seifenkiste“ denkt, hat Bilder im Kopf – vielleicht zeigt das „Kopfkino“ auch ein Seifenkisten-Rennen – mit Fahrzeugen unterschiedlichsten Aussehens: manche ähneln Rennwagen, andere Go-Carts. Kurz: wir bilden eine *Vorstellung* von „Seifenkiste“. Wer eine Seifenkiste bauen will, der muss aus der Vorstellung einen detaillierten Plan entwickeln, der jedes einzelne Element beschreibt, erkennen lässt, woher man es bekommt und wie die Teile zusammengehören: Räder vom Kinderwagen, Roller, Fahrrad oder Handwagen; Kugellager, Achsen, Lenkung (wie beim Bob, Fahrrad, Auto?), Sitz (Brett oder Fahrradsattel?), Karosserie (Sperrholz ?), Bremsen (braucht man die?). Planen ist eine Aufgabe für die Vorstellungskraft. Am Ende aber braucht es wirkliche Gegenstände, die ihre Funktion erfüllen: die Vorstellungen müssen realitätstauglich werden, müssen *Erfahrung und Handeln* und unseren besonderen Ansprüchen genügen.
Freilich: aus Rädern, Sperrholz, Achsen, Seilzügen, können auch ganz andere Objekte entstehen – Bewegungsmaschinen, Kunstwerke, wie Jean Tinguely sie gebaut hat. Hier aber geht es um ein Fahrzeug, eine Maschine, die eine bestimmte Leistung auf abschüssiger Straße bringen muss. In das Wechselspiel zwischen *Vorstellung* und *Erfahrung* mischt sich daher ein kategoriales, zielbezogenes, rationales Denken ein, eine andere Art zu Denken als das Vorstellungsdenken – in seiner strengsten Form nennen wir es *„Begreifen“*. Dabei geht es um Kriterien und Kategorien, um Verknüpfungen, Urteile, um fach- und sachgerechte Erwägungen. In unserem Fall stammen diese Kategorien aus Maschinenbau und Mechanik, nicht aus der Kunst. Und wenn dann gebaut wird, beginnt ein direktes Wechselspiel mit der physischen Realität; es gilt, Widerstände zu überwinden, Unklarheiten zu ertragen und am Ziel festzuhalten. Und schließlich müssen wir darüber entscheiden, ob und wann wir den Test mit dem Lehrer (mit welcher Gewichtsklasse) riskieren wollen. Zur Struktur des Lernens, die wir hier mit Hilfe der Seifenkiste beleuchten, gehört also – *neben der Vorstellung, dem Begreifen, der Erfahrung* – eine gleichsam übergeordnete, begleitende, organisierende, kritische Aufmerksamkeit, ein Blick von oben oder außen, der das Ganze optimiert und steuert. Wir nennen das *Metakognition*.
Im Zusammenspiel dieser vier Dimensionen – *Erfahrung, Vorstellung, Begreifen und Metakognition* – gewinnt das Lernen eine ganz besondere Qualität – es wird verstehenstief, anwendungstauglich, wirklichkeitsfest – wir sprechen von *„verständnisintensivem Lernen“*. Ein solches Lernen ist nicht vorrangig reproduktiv auf die Wiedergabe isolierter Fakten angelegt, sondern aktiv-konstruktiv, auf Zusammenhänge, Sinnbezüge ausgerichtet. Diese Qualität ist gemeint, wenn wir heute in der Bildungs-, Schul- und Lernforschung fordern, das Lernen solle zu

doi.org/10.35468/5960-14

„intelligentem", nicht zu „trägem" Wissen führen, es solle auf Kompetenz – d.h. auf Anwendbarkeit, Flexibilität, Problemerkennung und -lösung, eigenständiges Denken aus sein.

Bei der Weiterentwicklung des Konzepts „Verständnisintensives Lernen" hat neben diesen Dimensionen in letzter Zeit die Frage nach der Bedeutung von „Emotionen" oder „Gefühlen" zunehmend mehr Gewicht gewonnen (Fauser 2018, 33ff.). Jede und Jeder weiß aus eigener Erfahrung, wie stark und weitreichend sich Gefühle auf Lernen und Verstehen auswirken können. Bei einem Lehrer, den man ganz und gar unsympathisch findet, leidet auch das Interesse am Fach, das er unterrichtet. Und es gilt natürlich auch umgekehrt: Wenn Lehrerin oder Lehrer einem Kind mit Aversionen begegnen, wird es für das Kind schwer zu lernen und für die Lehrperson schwer, dessen Lernen gut zu fördern.

Einen theoretisch entscheidenden Impuls verdanke ich im Hinblick auf das Verständnis von Emotionen vor allem den Arbeiten der amerikanischen Philosophin Martha C. Nussbaum (2002, 133ff.): Während unser Alltagsverständnis Emotionen zumeist als Gegenspielerinnen der Kognitionen betrachtet – als „irrationale" Kräfte, die der „rationalen" Steuerung von Denken und Handeln den Boden entziehen können, wie ein Erdbeben oder Stürme, die uns überfallen und sich unserer Kontrolle entziehen -, arbeitet Nussbaum den kognitiven Kern von Emotionen heraus. Ein Beispiel: Jemand sagt: „Das Essen ist heute wieder einmal ungenießbar!" Je nachdem, in welcher Situation und in welchem Kontext diese Äußerung fällt, ruft sie ganz unterschiedliche Emotionen hervor. Wenn der übellaunige Chef das zu „seinem" Küchenpersonal sagt, fühlt sich das ganz und gar anders an, als wenn jemand zu Hause mit dem Ausdruck größten Wohlbehagens sein Lieblingsgericht genießt. Emotionen beeinflussen aber nicht nur *mitlaufend* die fundamentale Ausrichtung unseres Verstehens; zumeist gehen sie, oft wenig bewusst, wie eine Weichenstellung dem Verstehen voraus und sie tönen die Erinnerung. Wenn ich jemanden „auf Anhieb" sympathisch finde, schätze ich die Chancen auf eine Verständigung anders ein als im gegenteiligen Fall; wenn ich traurig bin, klingt Musik in meinen Ohren anders als wenn ich mich freue; wenn ich eine schwierige Herausforderung erfolgreich bewältigt habe, erzähle ich von meinem Leben anders als nach einem Unglück. Emotionen, so lässt sich dieser notwendigerweise sehr knappe Exkurs bündeln, wirken wie hoch verdichtete Erfahrungen und kanalisieren Situationsdeutungen oft vorbewusst – sowohl zeitlich als auch funktional. An extremen Beispielen – Phobien, posttraumatischen Belastungsstörungen, rassistischem Hass – ist das besonders augenfällig. Solche Beispiele lassen auch erkennen, wie sehr Gefühle Lernen begünstigen oder behindern können und wie entscheidend die oftmals langwierige und aufwendige Auseinandersetzung mit Gefühlen für Lernen und Verständigung sein kann. Das gilt für das Lernen Einzelner nicht weniger als für das Lernen von Gesellschaften. Das

doi.org/10.35468/5960-14

lenkt den Blick auf die „Prozessqualitäten" eines „verständnisintensiven" Lernens. Diese sind wie Bindeglieder zwischen Emotionen und Kognitionen.

2.2 Lernen als Prozess: Was Lernen bewegt und beweglich hält

Schauen wir noch einmal auf das Seifenkisten-Beispiel. Wer so mit andern zusammen lernt, erlebt ein Lernen mit besonderen Qualitäten. In der neueren Forschung zum Aufbau überdauernder Interessen und überdauernder Lernbereitschaft – also zu der Frage, was unser Lernen in Bewegung bringt und in Bewegung hält und wie es dazu kommt, dass es sich mit überwiegend guten oder schlechten Gefühlen verbindet – ist deutlich geworden, dass es drei miteinander verbundene Qualitäten sind, die uns ermutigen und immer wieder dazu anregen, uns auf neue Fragen, Aufgaben, Herausforderungen aktiv und zuversichtlich einzulassen (Deci & Ryan 1993):

- *Kompetenzerleben*. Das ist die Erfahrung, die Welt der Gegenstände und Aufgaben besser verstehen, in ihr handeln und die eigenen Grenzen erweitern zu können: Die Seifenkiste fährt wirklich!
- *Autonomieerleben*. Das ist die Erfahrung, der Wirksamkeit eigenen Denkens und Handelns vertrauen zu können: Dieses Fahrzeug haben wir in eigener Leistung nach eigener Vorstellung gebaut!
- *Eingebundenheit*. Das ist die Erfahrung, die Welt mit der Gemeinschaft anderer Menschen zu teilen und dieser Gemeinschaft anzugehören – andere zu verstehen und von ihnen verstanden zu werden: Auch die anderen, nicht zuletzt die Lehrer, verstehen und anerkennen diese Leistung: „Er setzt sich tatsächlich hinein ... und wir können ins Rennen gehen!"

Halten wir fest: Das Wechselspiel, die Verschränkung von Verstehen und Verstanden werden, ist nicht nur pädagogisch, weil für Lernen, Kompetenzerwerb und den Aufbau von Selbstvertrauen fundamental. Es ist zugleich, auf der Ebene von sozialer Interaktion, demokratisch elementar, weil es die Erfahrung der Zugehörigkeit und der wechselseitigen Anerkennung ermöglicht. Zugehörigkeit und Anerkennung sind aber die elementaren Bausteine und Prinzipien demokratischer Verhältnisse.

3 Demokratie: Regierungsform, Gesellschaftsform, Lebensform

Ich schließe an die pädagogisch-anthropologischen Überlegungen nun demokratietheoretisch an. Betrachtet wird jetzt nicht die Mikroebene zwischenmenschlicher Interaktion, sondern die Makroebene gesellschaftlicher Organisation. Ausgangspunkt bildet der Beginn des Modellprogramms „Demokratie lernen und leben" der damals noch bestehenden Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), einem über Jahrzehnte bewährten Instrument

doi.org/10.35468/5960-14

der länderbergreifenden gemeinsamen Bildungs- und Forschungspolitik. Zeitgleich mit der Einrichtung dieses Programms[3] hat der Politikdidaktiker Gerhard Himmelmann (2001) vorgeschlagen, Demokratie in dreifacher Weise zugleich als „Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform" aufzufassen. Damit hat er eine analytische und normative Perspektive in die Fachdiskussion eingebracht, die sich als äußerst fruchtbar erwiesen hat. Der Kern der Theorie ist das Postulat, dass Stabilität und Zukunftsfähigkeit von Demokratien davon abhängen, dass sie in allen drei Dimensionen, als Lebensform, Gesellschaftsform und Regierungsform, mit Leben erfüllt sind, also von richtungsstarken Überzeugungen und eingelebten, produktiven Routinen getragen werden. Nur dann sichern Demokratien hinreichend viel Legitimation, Problemlösekraft und verlässliche Zugehörigkeit.

3.1 Schule I

Himmelmanns Modell lässt sich sowohl demokratie*pädagogisch* als auch demokratie*politisch* mit Gewinn anwenden. Demokratiepädagogisch kann die Schule – und jede andere pädagogische Kommunität – als kleines demokratisches Gemeinwesen betrachtet werden, und es lassen sich den drei Ebenen oder Dimensionen – Lebensform, Gesellschaftsform, Regierungsform – in einer alltagsplausiblen Unterscheidung der Unterricht, das Schulleben und die Schulleitung mitsamt den Gremien zuordnen. Bei einer solchen Zuordnung interpretiert man die Differenzierung, die Himmelmann vorschlägt, im Sinne einer sozialökologischen Konzentrik oder Schichtung: der Unterricht als Raum der direkten Interaktion wird vom Schulleben unterschieden – als dem Raum, in dem Gruppen agieren, sich zeigen und organisieren – und beide wiederum von der Schulleitung mit den Gremien als dem Sitz der rechtlich-administrativen und fachlich-professionellen Verantwortung und Steuerung -, und zu allen drei Bereichen gehören auch mitwachsende Sphären der schuldemokratischen Öffentlichkeit.
Wenn man – beispielsweise im Kontext des Deutschen Schulpreises (vgl. Fauser u.a. 2008) – gute Schulen mit diesem demokratiepädagogischen Strukturmodell betrachtet, dann erkennt man dreierlei. Erstens, es werden Qualitätsunterschiede sichtbar, Stärken und Schwächen, überhaupt Profile realer Praxis, Entwicklungsrückstände und Entwicklungspotentiale. Zweitens, auch bei vergleichbar hoher demokratiepädagogischer Qualität findet man zwischen den Schulen große Unterschiede im Einzelnen. Das zeigt drittens, dass Demokratie zwar mit einem hohen formal-organisatorischen Anspruch verbunden aber dennoch kein Formalismus ist. Was macht sie zu einer lebensgestaltenden Wirklichkeit? Ich lasse diese Frage hier offen stehen und verlasse zunächst auch den demokratie*pädagogischen* Blickwinkel.

3 Grundlegend dafür war die von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser (2001) gemeinsam erarbeitete gleichnamige Expertise.

doi.org/10.35468/5960-14

3.2 Angegriffene Demokratie

Betrachtet man die gegenwärtige politische Situation mit einer dramatischen Zunahme rechtsextremer, populistischer, nationalistischer Ausrichtung von Regierungen, Parteien oder gesellschaftlichen Bewegungen auf der ganzen Welt, mit Hilfe von Himmelmanns Unterscheidung demokratie*politisch,* dann kann man in skeptischer Einstellung eine geradezu übergreifende Erschütterung, um nicht zu sagen: Gefährdung der Demokratie konstatieren (Förster u.a. 2019, Jörke 2014).
Demokratie als Regierungsform: Die Lage in Europa – wenn auch nicht in Europa allein – ist gekennzeichnet durch massive politische Rückfälle in nationalstaatlichen Egoismus – und auch innenpolitisch werden Ängste unter Verletzung des Minderheitenschutzes mehrheitspolitisch instrumentalisiert. Die Politik beugt die universelle Geltung der Menschenrechte. Das berührt eine Wertgrundlage, die substantiell ist für die Legitimität staatlicher Herrschaft. Zur Demokratie als Regierungsform gehört die proaktive Umsetzung der Menschenrechte innerhalb des eigenen Herrschaftsbereichs und nach heutigem Verständnis nicht weniger die wirksame Orientierung zwischenstaatlichen und überstaatlichen Handelns an den Menschenrechten.
Demokratie als Gesellschaftsform: Betrachtet man die Korruptionsskandale und die Betrügereien – aber auch die fortschreitende manipulative Nutzung privater Daten zu Werbezwecken (wer bei Amazon bestellt, dem werden sofort weitere Produkte angeboten, die bei anderen Käufern des Produkts, das man selbst bestellt hat, angeblich nachgefragt worden sind), dann hat man es nicht mit einer strafwürdigen Einzeltat zu tun, sondern mit einer bewussten millionenfachen Täuschung, in der eine zynische Haltung gegenüber Recht und Gesetz und im Verhältnis zu den vorrechtlichen Vertrauensgrundlagen, die Kunden und Kaufleute an ein geteiltes Ethos binden. Die Achtung vor dem Gesetz und die reziproke Unterstellung von Wahrhaftigkeit gehört aber zweifellos zu den tragenden Elementen demokratischer Gesellschaften – es sind schutzwürdige Werte und zivile Tugenden. Wenn Akteure wie der ADAC, VW oder auch des DFB, die zu den identitätsprägenden Protagonisten eines modernen, weltoffenen Deutschland gehören, sich so über Sitte und Recht hinwegsetzen, ist das ein demokratiegefährdender Erdrutsch in der Zivilgesellschaft. Es überrascht nicht, wenn viele darauf mit einem generalisierten Misstrauen reagieren und es immer mehr Wählerinnen und Wähler von den sogenannten Volksparteien weg zur AfD treibt, besonders im deutschen Osten, in dem es noch immer und vermutlich noch lange einen Unterstrom von Misstrauen und Verletzung gegenüber dem Staat, den Parteien und westlichen Traditionen gibt.
Demokratie als Lebensform: Schließlich, die Hassprediger von Pegida, die Gewalttäter gegen Asylbewerber, Politiker, Fremde – sie verletzen durch Wort und Tat im täglichen Umgang die Würde anderer, sie sprechen anderen direkt oder indirekt die freiheitsverbürgende Zugehörigkeit zu einer schützenden menschlichen

doi.org/10.35468/5960-14

Gemeinschaft und letztlich die vorbehaltlose Anerkennung als Menschen unter Menschen ab. Zunehmend werden auch von den Wortführern rechtspopulistischer Umtriebe sprachliche und moralische Tabus gezielt verletzt.
Ich habe hier die Demokratietheorie im Anschluss an Gerhard Himmelmann – sowohl demokratie*pädagogisch* als auch demokratie*politisch* – so angewandt, als ob Lebensform, Gesellschaftsform und Regierungsform voneinander getrennte Ebenen oder Systembereiche darstellen. Die Theorie bietet freilich mehr. Mit ihr lässt sich eine komplexere Perspektive eröffnen, wenn man sich klar macht, dass die hier unterschiedenen Ebenen oder Systemsegmente nicht voneinander unabhängig sind, sondern miteinander interagieren – und zwar sowohl empirisch als auch normativ.
Das für uns Deutsche wohl wichtigste demokratie*politische* Exempel für den bestandssichernden oder bestandsbrechenden Zusammenhang zwischen Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform ist die friedliche Revolution von 1989, die zur Wiedervereinigung geführt hat. Die friedliche Revolution verdankt sich, von diesem Modell aus betrachtet, einer demokratischen Begeisterung und demokratischen Belebung auf der Ebene der Lebensform, nämlich des direkten solidarischen Handelns von Bürgerinnen und Bürgern und Teilen der Gesellschaft – hier vor allem der Kirchen. Die Menschen haben sich auf wirkmächtige Weise der undemokratischen Totalkontrolle durch die Herrschenden entledigt. Die wachsende Unverträglichkeit zwischen Lebens- und Regierungsform hebt diese kraft einer vitalen basisdemokratischen, öffentlich wirksamen Selbstermächtigung der Bürgerschaft und der Erneuerung zivilgesellschaftlicher Kommunitäten – schließlich aus dem Sattel. Aus heutiger Sicht allerdings – auch hier kann man noch innerhalb des gewählten Analyserahmens bleiben – wird auch klar, dass es für eine dauerhafte demokratische Überwindung autoritärer oder fundamentalistischer Regierungsgewalt nicht genügt, wenn revolutionäre Erregungsgemeinschaften entstehen und die momentanen Machthaber vom Thron stürzen. „Lebensform" und „Gesellschaftsform im vollen Sinne entfalten ihre politische Richtungskraft erst durch einen kulturellen Lernprozess, in dessen Verlauf vielfältig wechselseitig verflochtene Routinen der Zusammenarbeit, der Verständigung, der gegenseitigen, rechtlich verbindlichen und ethisch eingebetteten Verhältnisse ausgebildet werden können – in Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur, Bildung, Öffentlichkeit. [4]

4 Der Begriff der Lebensform – und analog derjenige der Gesellschaftsform kennzeichnen vor diesem Hintergrund Gebilde der Kultur, deren Entstehung, Leistung und Veränderung Zeit braucht. Rahel Jaeggi charakterisiert „Lebensformen „in ihrer grundlegenden Untersuchung als „Ensembles", als „trägen Zusammenhang von Praktiken und Überzeugungen". Und „Praktiken sind also gewohnheitsmäßige, regelgeleitete, sozial bedeutsame Komplexe ineinandergreifender Handlungen, die ermöglichenden Charakter haben und mit denen Zwecke verfolgt werden." (102f.)

doi.org/10.35468/5960-14

3.3 Schule II

Nur exemplarisch möchte ich abschließend zeigen: Auch bei Schulen – wie bei anderen Organisationen – kann man sehr unterschiedliche Muster der wechselseitigen Abgrenzung und Durchdringung der verschiedenen Ebenen – „Lebensform", „Gesellschaftsform", „Regierungsform" erkennen. Im Blick auf die Schule hat jeder von uns die Erfahrung gemacht, dass es zwischen Lehrpersonen sehr große Unterschiede gibt, nicht allein fachlich und didaktisch-methodische, sondern auch im Hinblick auf das demokratische Ethos, dem sie im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern folgen. Es gibt an vielen Schulen, auch an Schulen, die eine ausgeprägte Gremienkultur pflegen sowie ein vielfältiges und anregungsreiches Schulleben ausgebildet haben, Nischen und Inseln des Umgangs, in denen Schülerinnen und Schüler latente oder offene Missachtung, Demütigung und überzogenen Disziplindruck fürchten müssen. Wie das Beispiel der Odenwaldschule zeigt (Brachmann 2019, Fauser u.a. 2013), kann sogar massenhafter pädosexueller Missbrauch über Jahre stattfinden und hinter einer kollektiv aufrecht erhaltenen Fassade von demokratischer Kultur, sozialer Verantwortung und beispielgebendem Reformeifer verborgen werden. Ein Gegenbeispiel – radikaldemokratisch-aufklärerisches Ethos eines Einzelnen in einer autoritären Umgebung – wird uns auf grandiose Weise in dem Film „Club der toten Dichter" vorgeführt. Theoretisch gesehen, eröffnet diese Überlegung eine weit anspruchsvollere Qualitätsperspektive als ein einfaches additives Modell, das, dies sei ausdrücklich unterstrichen, auch als solches schon überraschende und wertvolle Erkenntnisse zu Tage fördern kann. Auch hier bieten die Publikationen zum Deutschen Schulpreis (Fauser u.a. 2008) und zum Förderprogramm Demokratisch Handeln (Beutel&Fauser 2007) eine Fülle von Beispielen.

4 Schluss

1. Die elementare Erfahrung, auf der Lernfähigkeit, Selbstvertrauen, demokratische Gesinnung und Kompetenz gründen, ist das Wechselspiel zwischen Verstehen und Verstanden werden. Dabei entspringt die Erfahrung, Verstanden zu werden, die dem eigenen, subjektiven und individuellen Verstehen entwicklungsmäßig zu Grunde liegt, der liebenden Zuwendung durch Andere, in der Regel der Eltern und der Pädagog*innen. So gesehen haben „Erziehung" – verstanden als die Ermöglichung der Mündigkeit durch Bildung – und „Demokratie" die gleiche Wurzel im ursprünglichen und primären menschlichen Umgang miteinander.
2. „Demokratie" fassen wir heute als Form und als Dachbegriff einer politischen Kultur auf, bei der Regierungsform, Gesellschaftsform und Lebensform demokratisch gestaltet sind, einander durchdringen und wechselseitig stabilisieren oder gefährden können. Die wachsende Komplexität der globalisierten Welt stellt diese

doi.org/10.35468/5960-14

spezifisch moderne Form der politischen Kultur vor neue und spannungsvolle Herausforderungen. Der Komplexitätsdruck und zunehmende Unterschiede im Hinblick auf Teilhabechancen an allen Bereichen der Kultur führen weltweit immer häufiger zu bestandsgefährdenden Krisen der Demokratie und zum Erstarken von Nationalismus und Rassismus.

3. Die Anerkennung universeller Menschenrechte und der demokratische Rechtsstaat ebenso wie die völkerrechtlichen Vertragswerke, die zur Sicherung von Frieden und menschenwürdigen Lebensverhältnissen geschaffen worden sind, stellen Ergebnisse menschlicher Verständigung und politischer Anstrengung dar. Sie sind historische Errungenschaften, die auch wieder verloren werden können. Erziehung, Bildung, Schule, Pädagogik überhaupt, gehören in den historisch-gesellschaftlichen Kontext dieser modernen Errungenschaften. Demokratisch geprägte Beziehungen in Erziehung und Schule und darüber hinaus bilden auch politisch bedeutsame Quellen demokratischer Überzeugung. Ihnen kommt daher eine eigene demokratie*pädagogische* und demokratie*politische* Verantwortung zu – als ermöglichende, nicht aber hinreichenden Bedingungen für die demokratische Zukunft der politischen Welt.

Ein notwendiger Nachtrag angesichts der Corona-Krise (Januar 2021)

Die Corona-Krise hat das institutionelle Grundmuster der modernen Schule fundamental erschüttert. Es konnte keinen normalen Schulunterricht mehr geben. Die Schülerinnen und Schüler mussten zu Hause unterrichtet werden. Dafür wurden so gut wie möglich digitale Medien genutzt. Öffentlich sichtbar wird dabei, dass die Digitalisierung schon längst eine folgenreiche Transformation des „Schulwissens“ in Gang gebracht hat: Sie bietet neue methodische Wege, zusätzliche Verknüpfungsmöglichkeiten, Durchgriffe, Suchverfahren, Netzbildungen, Synopsen, Kommentare, Arbeitshilfen, Beispielvideos usw., also ein rapide wachsendes Universum von Wissensnetzen, die über das Wissen von Experten weit hinausgehen. Inzwischen gibt es Lern-Nachhilfen praktisch zu jedem Inhalt und jedem Lernproblem. Ein einziges Beispiel möge genügen. Walter Wüllenweber berichtet in einem Stern-Artikel vom 20. Mai 2020:

„Millionen Schüler suchen die Rettung … nicht mehr in der Schule, sondern in einem Kellerraum in Remscheid. Auf dem Besprechungstisch steht ein Stativ mit Kamera, die auf eine weiße Wandtafel gerichtet ist. Auf der steht „e^x und ln(x)“. Dies ist das Studio von Daniel Jung, Deutschlands beliebtestem Mathelehrer. Zumindest auf YouTube. Rund 2500 Lehrvideos hat er inzwischen gedreht. Alle sind nur ein paar Minuten lang. Fast alle Schüler kennen Jung, sein Kanal „MathebyDanielJung“ zählt 650 000 Abonnenten. In der Spitze klicken 750 000 Wissbegierige auf sein Angebot – pro Tag.“

Es ist ganz klar, dass es vom soziokulturellen Status der Herkunftswelt abhängt, wie diese unerschöpfliche Ressource für das Lernen genutzt werden kann. Die Digitalisierung potenziert die Chancenunterschiede. So wichtig es daher ist, Schulen

doi.org/10.35468/5960-14

und Lehrpersonen digital zu ertüchtigen – grundlegend ist etwas anderes, das nämlich, was Reformschulen auszeichnet: Allen Heranwachsenden die Zugehörigkeit zu einer schützenden Gemeinschaft, zu einem soziokulturell einbettenden Kontext, zu sichern, in dem Sinn und Wert von Lernen und Bildung durch Ethos und Können der Lehrpersonen im alltäglichen Umgang verbürgt werden. Jedes Lernen, erst recht das Lernen von Demokratie, ist im Kern Beziehungslernen. Was dies in einer digitalisierten Welt fordert, das ist die pädagogische Herausforderung, die durch die Corona-Krise zwar nicht entstanden ist, aber in ein äußerst scharfes Licht gerückt wird.

Literatur

Beutel, Wolfgang & Fauser, Peter (Hrsg.) (2007): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau Verl.

Brachmann, Jens (2019): Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Mit Beiträgen von Andreas Langfeld, Bastian Schwennigcke und Steffen Marseille. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Deci, Edward & Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 223-238.

Edelstein, Wolfgang & Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 96. Bonn: BLK.

Fauser, Peter, Beutel, Wolfgang & John, Jürgen (Hrsg.) (2013): Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.

Fauser, Peter, Prenzel, Manfred & Schratz, Michael (Hrsg.) (2008): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.

Fauser, Peter, Heller, Friederike & Waldenburger, Ute (Hrsg.) (2015): Verständnisintensives Lernen. Theorie, Erfahrung, Training. Seelze-Velber: Klett/Kallmayer.

Förster, Mario, Beutel, Wolfgang & Fauser, Peter (Hrsg.) (2019): Angegriffene Demokratie. Zeitdiagnosen und Einblicke. Frankfurt: Wochenschau Verl.

Habermas, Jürgen, (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (2013): Bohrungen an der Quelle des objektiven Geistes. Hegel-Preis für Michael Tomasello. In: Habermas, Jürgen (Hrsg.): Im Sog der Technokratie (Kleine Politische Schriften XII). Berlin: Suhrkamp, 166-173.

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verl.

Jaeggi, Rahel (2014): Kritik von Lebensformen. Berlin: Suhrkamp.

Jörke, Dirk (2014): Theorien der Demokratie. In: Wochenschau, 65. Jg. (Sonderausgabe „Demokratiepädagogik" Juni/ Juli 2014), 10-15.

Nussbaum, Martha C. (2002): Konstruktionen der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Drei philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam.

Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin: Suhrkamp.

Wüllenweber, Walter (2020): Das neue Normal. In: stern 2020 (22), 26-33.

.

doi.org/10.35468/5960-14

Nina Köberer

Medienethik praktisch – (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel

*Durch Prozesse der Digitalisierung haben sich die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen verändert, zunehmend bestimmen digitale, multifunktionale Medien das alltägliche Handeln. Das Smartphone ist ein alltäglicher Begleiter, soziale Medien sind aus dem Leben der Heranwachsenden nicht mehr weg zu denken – zudem agieren sie selbst als Produzent*innen, Anbieter*innen und Verbreiter*innen mitunter problematischer Inhalte. Unter den Bedingungen der gesellschaftlichen Veränderungen und des veränderten Mediennutzungsverhaltens ist es wichtig, die Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit und Werturteilskompetenz als eine Kernaufgabe von Medienbildung zu formulieren. Dabei stellt sich auch die Frage nach dem ethischen Fundament des Pädagogischen in Vermittlungskontexten, konkret auch danach, inwiefern Medienethik als normatives Fundament von Medienbildung bestimmt werden kann.*

1 Einstieg

Bildung und Erziehung in Sachen Medien sind gebunden an Wertvorstellungen. Sie sind normative Maßstäbe und Richtgrößen pädagogischen Handelns. Dabei sind Bildung und Erziehung immer auch geknüpft an historische Begebenheiten und an aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse, die Wertvorstellungen mitbestimmen. Die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – komplexe Metaprozesse wie *Mediatisierung, Ökonomisierung, Globalisierung, Konvergenz* und vor allem *Digitalisierung* – führen zu einem tiefgreifenden Wandel von sozialen, politischen, wirtschaftlichen und auch ökologischen Strukturen. Es kommt zur Transformation von Wertschöpfungsquellen und Wertschöpfungsketten, Märkten, Herrschaftskonfigurationen und Arbeitsorganisationen, die sich in Leitunternehmen der Digitalisierung wie beispielsweise Google oder Amazon exemplarisch beobachten lassen. Zudem finden sich im Zuge der Digitalisierung neue Formen medialen Handelns wider. Medienkonvergenz, verstanden als ein Konglomerat aus Produktions-, Produkt- und Rezeptionsperspektiven hat – so Henry Jenkins (2006) – einen kulturellen Paradigmenwandel vom Zugang (*access*) zur Beteiligung (*participation*) herbeigeführt. Diese „aktive Erweiterung der Handlungsformen des Nutzers“ (Rath 2010, 21) sorgt dafür, dass die Rollenverteilung zwischen

doi.org/10.35468/5960-15

Produzent*in, Distributor*in und Rezipient*in sich auflöst und die Wertschöpfungskette bis zur Unkenntlichkeit verändert wird. Die so genannten *Produtzer* (vgl. Bruns 2009, 198f.) werden selbst zu Inhalteanbieter*innen (*User Created Content*) und Teil der Wertschöpfungskette. Mizuko Ito (2010) diagnostiziert hierbei eine grundlegende Verschiebung bisheriger Machtverhältnisse zwischen *amateur media* und *professional media.* Dabei findet auch ein Wandel der Informationsbereitstellung und -steuerung statt (vgl. Köberer 2016a; 2016b; 2019).
Relevant sind diese Entwicklungen auch mit Blick auf Kinder und Jugendliche, die sich unter veränderten Bedingungen des Aufwachsens in einer mediatisierten Lebenswelt (vgl. Krotz 2001) zurechtfinden (müssen). Medien sind aus deren Alltag nicht mehr weg zu denken. So verfügen bereits 51 Prozent der 6- bis 13-Jährigen über ein Mobiltelefon – wovon 39 Prozent ein Smartphone besitzen –, und ein „ein knappes Fünftel der Kinder hat einen Computer bzw. Laptop (19 Prozent)" (KIM-Studie[1] 2018, 9). Den Ergebnissen der KIM-Studie (2018) zufolge steht bei der täglichen Nutzung an erster Stelle die Kommunikation via Textnachrichten (40 Prozent) und knapp jedes dritte der befragten Kinder nutzt bereits täglich Apps oder das Internet (vgl. ebd., 16f.). Je älter die Heranwachsenden sind, desto länger sind sie online. Bei den 12- bis 19-Jährigen nutzen 94 Prozent täglich das Smartphone und 91 Prozent das Internet über verschiedene Zugänge (z.B. Smartphone, Laptop, Computer, Tablet) (vgl. JIM-Studie 2018, 27f.). Zu den wichtigsten Apps zählen WhatsApp, Instagram und YouTube. Kinder und Jugendliche wählen aus der Fülle an Medienangeboten ihren individuellen Bedürfnissen, Wünschen oder Interessen entsprechend aus, laden eigene Beiträge und Bilder hoch, teilen Inhalte über soziale Netzwerke und tauschen sich darüber aus – sie agieren als *Produtzer*. In diesem Sinne dienen Medien als Informations- und Kommunikationsmittel. Als Weltbildgeneratoren erweitern sie unseren Wahrnehmungs- und Kommunikationshorizont und tragen zur Konstruktion von Weltbildern und Lebensentwürfen bei – sie sind eine wichtige Sozialisationsinstanz und ein Teil kindlicher und jugendlicher Identitätsarbeit geworden.
Doch was bedeuten die dargestellten Entwicklungen nun für den Einzelnen und die Gesellschaft? Wie verändern digitale Technologien unsere Selbst- und Weltwahrnehmung, die Art und Weise wie wir uns Wissen aneignen, kommunizieren oder soziale Kontakte aufbauen? Welche (Entscheidungs-) Kompetenzen benötigt der Mensch in der digitalen Gesellschaft? Und was bedeutet das konkret für Bildungsprozesse und damit verbunden für pädagogische Beziehungen in Lernkontexten?

1 Seit 1999 führt der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest regelmäßig eine Basisstudie zum Stellenwert der Medien im Alltag von Kindern (6 bis 13 Jahre) und Jugendlichen (12 bis 19 Jahre) durch: Die KIM-Studie (*Kinder, Information, Medien) und die JIM-Studie (Jugend, Information, Medien). Ergänzend werden seit 2012 auch Basisdaten zur Mediennutzung von Kindern im Alter zwischen 2 und 5 Jahren erhoben. Alle Studien finden sich unter: https://www.mpfs.de/startseite/*

doi.org/10.35468/5960-15

Nachfolgend wird der Zusammenhang von Medien (-Ethik) und Bildung in den Blick genommen. Dazu wird in einem ersten Schritt geklärt, was Medienethik ist und welche Aufgaben und Funktionen Medienethik als angewandte Ethik hat. Daran anschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern Medienethik als normatives Fundament von Medienbildung verstanden werden kann. Dabei wird insbesondere der Aspekt, Mündigkeit als Bildungsziel zu formulieren, aufgegriffen, um schließlich zu erörtern, welchen Stellenwert pädagogische Beziehungen bei der Vermittlung dieses Bildungswerts haben.

2 Medienethik: Eine Frage von Verantwortung

Eine wissenschaftliche Teildisziplin, die sich explizit mit der Anwendung ethischer Fragestellungen auf das mediale Handlungsfeld bezieht, ist die Medienethik. Die Medienethik, verstanden als *angewandte Ethik*, ist empirie- und prinzipiengeleitete Ethik und im systematisch sowohl in der praktischen Philosophie als auch in der Kommunikations- und Medienwissenschaft verwurzelt (vgl. Köberer 2015).
Als angewandte Ethik beschäftigt sich die Medienethik mit der Struktur, der Funktion und der Wirkung des Mediensystems. Ihre Aufgabe ist es einerseits, das mediale Handeln und das Mediensystem unter ethischen Gesichtspunkten zu reflektieren und medienethische Werte und Normen zu begründen (vgl. Köberer 2014). In diesem Sinne kommt der Medienethik eine *Reflexionsfunktion* zu. Andererseits werden pragmatische Fragen der Verantwortungsverteilung aufgegriffen, die in Form einer Institutionalisierung medienethischer Leitwerte und Grundnormen Anwendung finden. Somit übernimmt die Medienethik auch eine handlungsorientierende *Steuerungsfunktion* (vgl. Debatin 2002).
Die ethische Relevanz der Medien fokussiert vor allem auf den Aspekt der Verantwortungsübernahme. Dabei bezieht sich die Frage nach der Zuschreibung und Übernahme von Verantwortung im medienethischen Diskurs auf alle am Medienprozess beteiligten Akteure, also die Medienproduzent*innen und Distributor*innen (Einzelpersonen und Unternehmen bzw. Institutionen) sowie die Rezipient*innen (vgl. Funiok 2005, 243ff.) bzw. *Produtzer*. Im Zentrum der Betrachtung steht der Mensch als aktives Wesen, als handelndes Subjekt, und sein Umgang mit Medien. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass der Mensch als mündiges Subjekt immer auch Träger von Verantwortung ist. Dabei steht der Begriff der Verantwortung immer auch in direkter Beziehung zur Freiheit als Bedingung der Möglichkeit zur Selbstbindung und Übernahme von Verantwortung.[2]
Medienethische Reflexionen und die Übernahme von Verantwortung sind aus ethischer Perspektive immer auf die Selbstbindung der beteiligten Protagonist*innen

2 Siehe dazu die Ausführungen zum Verhältnis von Verantwortung und Freiheit im nachfolgenden Punkt.

doi.org/10.35468/5960-15

angewiesen. Verstanden als innere Steuerungsressource kann die Medienethik nur wirksam werden, wenn alle am Mediengeschehen Beteiligten sich zu verantwortlichem Handeln verpflichtet fühlen. Und hier setzt die Medienbildung an: Im Idealfall können die Rezipient*innen ihre Mediennutzung kompetent steuern, aktiv und eigenverantwortlich agieren und selbstbewusst und schließlich verantwortungsvoll an der Gestaltung der Gesellschaft teilhaben.

3 Medien(-Ethik) und Bildung: Der Mensch als mündiges Subjekt

Legt man ein Verständnis von Bildung zugrunde, bei dem Bildung in einem umfassenden Sinne als Person-Bildung (z.B. bei Kant, Humboldt, Klafki) verstanden wird, ist die Zieldimension des Bildungsprozesses ein mündiger Mensch, der zum autonomen Denken und Handeln fähig ist (Rath 2012). Dabei schließt Bildung immer auch die aktive und kritische Auseinandersetzung mit Werten ein. So versteht beispielsweise Wilhelm von Humboldt (1793/1980) Bildung als Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen. Bildung wird als ein aktiver Prozess gedacht, in dem das sich bildende Individuum *Subjekt* und nicht Objekt des Geschehens ist. Es geht folglich um ein aktives In-Beziehung-setzen von „Ich“ und „Welt“ und die eigenständige Aneignung von Lerninhalten durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt. Auch für Wolfgang Klafki ist Selbsttätigkeit eine entscheidende Komponente im Prozess der Bildung. Er versteht Bildung auch als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ (Klafki 1996, 19)[3]. Es geht ihm dabei um die Ausbildung freien Denkens und moralischer Urteilsfähigkeit. Eine Grundvoraussetzung hierfür sind Freiheit und Autonomie. Klafki stellt sein Bildungsverständnis in die Tradition der Aufklärung und knüpft an Immanuel Kants Begriff der Mündigkeit an. Kant geht davon aus, dass jeder Mensch die Bedingung der Möglichkeit hat, ein mündiges Wesen zu werden bzw. zu sein. Mit dem Ausdruck „Bedingung der Möglichkeit“ verdeutlicht Kant einen offenen Raum des Möglichen bzw. möglicher Handlungen (und auch Erkenntnisse), die jedoch nicht immer zu den entsprechend intendierten Folgen führen. Das bedeutet, dass die Bedingungen gegeben und zu ergreifen sind – z.B. Mündigkeit als Zieldimension anzustreben –, damit aber nicht gewiss ist, dass dieses Ziel auch realisiert wird. Er fordert in seinem Aufsatz „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ (1783) dazu auf, dass sich jeder Mensch seines

3 In Klafkis Verständnis umfasst Allgemeinbildung die drei Grundfähigkeiten *Selbstbestimmungsfähigkeit*, *Mitbestimmungsfähigkeit*, *Solidaritätsfähigkeit*.

doi.org/10.35468/5960-15

eigenen Verstandes bedienen solle (*Sapere aude!*). Dieser Appell der Aufklärung[4] fokussiert darauf, zu einer sittlich-reifen, aufgeklärten und emanzipierten Persönlichkeit zu werden, seine Vernunftbegabung zu nutzen, sich seines kritischen Verstandes zu bedienen und schließlich die moralischen Urteile auch in Handlung zu überführen. Es geht Kant um das Vermögen zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung. Mündigkeit kann in diesem Sinne verstanden werden als ein Zustand und eine Zieldimension der Unabhängigkeit und Freiheit.

Freiheit bezeichnet die Möglichkeit, mit Rückbezug auf verschiedene Handlungsoptionen Entscheidungen zu treffen und Handlungen ohne äußeren Zwang und selbstbestimmt zielgerichtet vollziehen zu können oder doch, mit Kant gesprochen, zumindest „eine Reihe von Begebenheiten ganz von selbst anzufangen" (KrV, A 534). Damit bestimmt sich Freiheit als Handeln-Können und ist zugleich ein Handeln-Müssen, da „mit der Möglichkeit zum Handeln auch die Nötigung zum Handeln und mithin zur Entscheidung gesetzt [ist]", zur Übernahme von Verantwortung (Stapf 2006, 149). Entsprechend kommt man nicht umhin, verantwortlich zu sein bzw. Verantwortung zu übernehmen, egal wie man entscheidet bzw. handelt – auch wenn man entscheidet, nicht zu handeln. Diese Dialektik der Freiheit gründet in der Bedingung des menschlichen Lebens, notwendigerweise ständig Entscheidungen zu treffen und diese vor sich und anderen begründen, rechtfertigen und verantworten zu müssen. Im Rahmen der Ethik wird die Beziehung des Menschen zu sich selbst und zu seiner Umwelt als Beziehung gesehen, „die eine Handlung erst im Bewußtsein bestimmter Verpflichtungen real werden läßt" (Karmasin 1993, 167). Verpflichtungen, wie beispielsweise zur Entscheidung, sind dabei immer auch abhängig von der unterstellten Freiheit des Einzelnen. Freiheit, sei es die Wahl-, die Willens- oder die Handlungsfreiheit, wird in neuzeitlicher Perspektive verstanden als Grundlage für Selbstbestimmung (Autonomie) des Menschen.

Da es um eine Auseinandersetzung mit der Umwelt – ein aktives In-Beziehungsetzen von „Ich" und „Welt" – geht, ist es wichtig, individuelle Handlungs- und Entfaltungsspielräume zu schaffen, um die Erfahrung eines reflexiven Selbst- und Weltbezugs zu ermöglichen. Dabei ist

> „Selbstbewusstsein […] für den Menschen einerseits Voraussetzung, um die Außenwelt begreifen zu können, und andererseits stellt das In- Beziehung-Treten mit der Außenwelt die Grundlage für eine Weiterentwicklung dieses Bewusstseins, ein autonomes Ich zu sein, dar" (Ribolits 2001, 17).

4 „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen." (Kant 1784/1999).

doi.org/10.35468/5960-15

Für Bildungsprozesse bedeutet dies, dass Mündigkeit als Zieldimension, als Prozess sowie auch als Ergebnis einer Persönlichkeitsentwicklung verstanden wird, wobei der Prozess selbst als unabschließbar zu sehen ist.

3.1 (Medien-) Ethik als *normatives* Fundament von Medienbildung[5]

An dieser Stelle lässt sich auch der Anschluss an die Medienethik konkretisieren. Versteht man Bildung als Prozess der individuellen Weltaneignung, als ein persönliches Durchdringen des Weltwissens hin zu einer Orientierung in der Welt, kann in diesem Sinne nur eine Bildung gemeint sein, in der der Mensch sich ein bestimmtes, grundlegendes Objekt oder Phänomen der Welt aneignet. Medien sind ein solches Objekt, versteht man die Welt als grundsätzlich medial, also als dem Menschen in der Aneignung nur symbolisiert erfassbar (Rath 2004; 2014). Eben weil die Medien längst nicht mehr nur ein Moment kindlicher und jugendlicher Lebenswelt sind, sondern diese Lebenswelt selbst medial verfasst ist, kann der kompetente Umgang mit Medien nicht von einer normativen Betrachtung abgekoppelt werden. Unter Rückbezug auf einen medienbildnerischen Ansatz, bei dem die Person-Bildung als Zieldimension formuliert ist, wird Medienkompetenz zu einem normativen Konzept. Darüber hinaus nimmt die Kritikfähigkeit im gesellschaftlichen und pädagogischen Kontext einen besonderen Stellenwert ein. Bezogen auf mediale Inhalte findet sich denn auch solch eine kritische Reflexivität in den meisten pädagogischen Konzeptionen von Medienkompetenz wieder (vgl. u.a. Baacke 1996, Tulodziecki 2007). Das bedeutet, Medienkompetenz kommt grundsätzlich ethische Relevanz zu, weil die Klärung normativer Aspekte medialer Produktion und Rezeption eine fundamentale Dimension dieser Kompetenz ausmacht.

Ethik hat dabei vor allem unter dem Blickpunkt der Medienkritik im Sinne der Fähigkeit zur Bewertung und Beurteilung von Medieninhalten und Medienangeboten besondere Bedeutung. Hier geht es darum, über das Medienwissen hinaus, medienethische Kriterien und Standards zu vermitteln. Die *Begründung* und *Formulierung* solcher normativer Kriterien ist ureigene Aufgabe der Ethik. Mit Blick auf das mediale Handlungsfeld im Bildungsbereich lässt sich daher die (Medien-) Ethik zunächst als *im begründungstheoretischen Sinne normatives* Fundament von Medienbildung verstehen (vgl. Rath/Köberer 2013; 2014, 2019). Medienkritik als analytische, reflexive und ethische Fähigkeit im Sinne Baackes (vgl. 1996, 120) und verstanden als werturteilende Argumentationskompetenz (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2007) bezieht sich in ihrer normativen Fundierung folglich auf die (Medien-) Ethik.

In diesem Sinne lässt sich Medienkompetenz in der Teilkompetenz *Medienkritik* immer auch als Werturteilskompetenz verstehen. Hier schließt ein Verständnis

5 Die nachfolgenden Ausführungen sind in abgewandelter Form den Beiträgen Rath/Köberer (2014; 2019) entnommen.

doi.org/10.35468/5960-15

von Medienbildung an, bei dem die Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit und Werturteilskompetenz als eine Kernaufgabe von Medienkompetenz formuliert werden. Wichtig ist, dass die Heranwachsenden einen kompetenten Umgang erlernen, der über den Bereich der Nutzungskompetenz hinausgeht und vor allem auf eine kritische Haltung im Kontext der Gestaltung und Produktion sowie der Veröffentlichung eigener (und fremder) Medieninhalte abzielt (vgl. Köberer 2011). In diesem Sinne soll nicht nur ermöglicht werden, in der Auseinandersetzung mit (neuen) Medien, eine reflexive Urteilskompetenz auszubilden. Zielführend ist vielmehr, über die Urteilsfähigkeit hinaus handlungsfähig zu werden und damit nicht nur Werturteile fällen zu können, sondern diese auch in Handlungen umsetzen zu können. Die Mündigkeit eines Subjekts zeichnet sich nicht allein durch Urteilsfähigkeit aus, es gilt auch auf dieser Grundlage verantwortlich zu handeln.
Hinsichtlich der Entwicklungen in der Gesellschaft, die sich unter dem Einfluss von Prozessen der Digitalisierung kontinuierlich verändert und mit Blick auf die Frage, wie wir als Einzelne und auch als Gesellschaft künftig leben wollen, sind aus (medien-) ethischer Perspektive u.a. folgende Fragen zu stellen:

- Wie strukturieren Technologien menschlichen Handlungs- und Entscheidungsspielraum?
- Verlieren wir durch technologische Innovation und Vernetzung unsere Mündigkeit?
- Wie viel Freiheit wollen wir für Komfort und Sicherheit (und Überwachung) aufgeben?
- Welchen Stellenwert haben der Schutz von Privatsphäre und Transparenz?
- Wer trägt wofür Verantwortung (Produktion, Distribution, Rezeption)?
- Was macht unsere Mündigkeit in der Auseinandersetzung mit digitalen Medien aus?
- Wie können wir unsere Mündigkeit im Umgang mit digitalen Medien erhalten?

Vor diesem Hintergrund werden die Abschätzung der Folgen der Technologieentwicklung und die Analyse der gesellschaftlichen Funktionen, z.B. der Informations- und Kommunikationstechnologien, zu einem zentralen Handlungsfeld der Medienbildung.

3.2 Zur Relevanz pädagogischer Beziehungen in medienbildnerischen Prozessen

Wie bereits dargelegt wird der (autonome) Bildungsprozess des Menschen verstanden als selbstbestimmte Gestaltung der Beziehungen des Menschen zu seiner Welt, zu den Mitmenschen und zu sich selbst. Eine Aufgabe in pädagogischen Kontexten ist daher, dabei zu unterstützen, dass der Mensch in Beziehung mit sich

doi.org/10.35468/5960-15

selbst tritt und dadurch zur (Selbst-) Reflexion fähig wird. Diese Selbstbeziehung ist nicht nur rational und damit reflexiv im kognitiven Sinne, sondern zugleich auch sinnlich. Mit Kant gesprochen: Es drückt sich immer auch ein sinnlicher, empirischer Moment im Akt der Selbsterfahrung aus als Quelle sinnlicher / empirischer Erfahrung des Ichs. Der damit einhergehende reflexive Moment des Ichs findet sich dabei im „ich denke" wider, welches alle Vorstellungen des Menschen begleitet. Wenn sich die Bedingungen für die Selbststeuerung von Lernprozessen und für die Selbstbestimmung des eigenen Handelns verbessern, führt dies zu einem Übergang von Lern- zu Bildungsprozessen. Den Lernenden werden die aktive Auseinandersetzung und die eigenständige Aneignung von Lerninhalten ermöglicht, so dass ein selbstständiges Denken, Abwägen und Begründen gefordert und damit die Persönlichkeitsbildung gefördert werden. Für Lehr- und Lernprozesse, welche dem autonomen, mündigen Individuum verpflichtet sind, ist die zwischenmenschliche Beziehung unerlässlich. So vertrat Sokrates bereits in der griechischen Antike die Meinung, dass ein selbstentdeckendes Lernen nur über den Dialog möglich war. Bei der sogenannten sokratischen Methode der „Hebammenkunst" ist der Lehrende bestrebt, dem/der Lernenden über geeignete Fragen zu ermöglichen, selbst ins Denken zu kommen, eigene Schlüsse zu ziehen und mögliche Irrtümer aufzudecken. Die zwischenmenschliche Interaktion stellt folglich eine notwendige Bedingung dafür dar, dass der/die Lernende eigene Einstellungen und Haltungen entwickeln kann und komplexe Zusammenhänge geklärt werden können. Darüber hinaus können über zwischenmenschliche Beziehungen und geleitete Auseinandersetzungen in pädagogischen Kontexten Bedingungen geschaffen werden, um die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Ich-Stärke zu befördern. Wichtig sind hierfür Bildungsinstitutionen, die sich als gesellschaftlichen Bereich begreifen, „wo es um die Entwicklung des humanen Potentials des Menschen geht, um seine Kultivierung, also die Entfaltung der Fähigkeit, das Leben an Prinzipien ausrichten zu können" (Ribolits 2001, 20).

Es gilt, ein ausgewogenes Zusammenspiel von Grenzsetzungen, Autonomiegewährung und pädagogischer Begleitung der Heranwachsenden zu schaffen, so dass Handlungsfreiräume eröffnet werden können. In solch einer Rahmung können Kinder und Jugendliche sich ausprobieren und lernen, ihr Handeln selbstständig und eigenverantwortlich zu steuern. Hinsichtlich medienbildnerischer Vermittlungskontexte bedeutet dies, dass sich der (pädagogische) Blick zunächst auf Beziehungen und auf Verhältnisse richten sollte, z.B. auf das Verhältnis der Heranwachsenden zu bestimmten Medienangeboten, aber auch auf ihr Verhältnis zu Bezugspersonen als auch Lehrkräften.

Aus medienbildnerischer Perspektive kann die Nutzung von (digitalen) Medien in der Schule mindestens zwei Dimensionen umfassen: Einerseits können Medien als didaktisches Instrument und als Lern-Werkzeug im Unterricht dienen, andererseits können Medien als Weltbild- und Wertgeneratoren selbst thematisiert

doi.org/10.35468/5960-15

und zum Gegenstand von Unterricht gemacht werden. Insbesondere die zweite Dimension ist von Bedeutung, wenn es darum geht, sich in selbstreflexiver Form mit Welt – in dem Fall mit der durch Prozesse der Digitalisierung geprägten Welt und den damit verbundenen (individuellen und gesellschaftlichen) Folgen – auseinanderzusetzen. Dazu bedarf es pädagogischer Begleitung. In der aktuellen Diskussion um digitale Medien in der Bildung ist immer wieder zu hören, dass der große Vorteil der Nutzung digitaler Endgeräte im Unterricht darin läge, dass Schüler*innen nun selbstständiger Lernen könnten und die Rolle der Lehrerkräfte nun auf eine Moderator*innenfunktion für den selbstständigen Wissenserwerb der Schüler*innen reduziert werden könne. Sicherlich ermöglichen beispielsweise Tablets eine Individualisierung von Lernprozessen – allerdings ist neben einer sinnvollen Didaktisierung von differenziertem Unterricht auch ein Gegenüber unerlässlich, mit dem es möglich ist, in einen kritischen Dialog zu treten, sich auszutauschen und eigene Standpunkte zu entwickeln bzw. auszubauen. Pädagogische Beziehungen können durch Informations- und Kommunikationstechnologien bereichert, aber nicht ersetzt werden, wenn als eine Zieldimension des Bildungsprozesses die Ausbildung von kritischer Reflexionsfähigkeit und Mündigkeit formuliert wird. Denn hierfür braucht es immer auch Anschlusskommunikation im Sinne zwischenmenschlicher Interaktion. Einstellungen und Haltungen können bestenfalls entwickelt werden, indem unterschiedliche Perspektiven (auf denselben Inhalt) aufgegriffen, miteinander verglichen, begründet, argumentativ vertreten und schließlich mit der eigenen Perspektive abgeglichen werden.

4 Ausblick: Medienethik in Schule und Bildung

Medien sind ein weitestgehend selbstverständliches Moment kindlicher und jugendlicher Lebenswelt. Dabei kann der kompetente Umgang mit Medien nicht von einer normativen Betrachtung abgekoppelt werden (vgl. Rath/Köberer 2019, 2014, 2013). Diese Erkenntnis ist nicht neu: Medienethische Fragestellungen sind seit über zwei Jahrzehnten in der wissenschaftlichen und seit knapp 100 Jahren in der öffentlichen Diskussion präsent.[6] Als Bildungsinhalt oder als schulischer Kompetenzbereich ist Medienethik hingegen immer noch Desiderat. Immerhin ist die Notwendigkeit, sich mit den „Herausforderungen des digitalen Wandels in der Bildung und der damit einhergehenden Transformation“ auseinanderzusetzen, nunmehr auf bildungspolitischer Ebene erkannt worden und die Kultusministerkonferenz (KMK) hat mit der Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ ein Handlungskonzept für die zukünftige Entwicklung der Bildung in Deutschland vorgelegt (KMK 2016). Hierbei werden die sechs Kompetenzbereiche *Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Schützen und sicher Agieren, Problemlösen und Handeln* sowie *Reflektieren*

6 Zur Entwicklung der Medienethik als wissenschaftliche Disziplin siehe Köberer (2014).

doi.org/10.35468/5960-15

und Analysieren (KMK 2016, 15ff.) formuliert. Die Kultusminister aller Bundesländer haben sich auf die verbindliche curriculare Implementierung verständigt. Hierbei sollen auch das Lernen im Kontext der zunehmenden Digitalisierung und das kritische Reflektieren künftig integrale Bestandteile in Bildungsprozessen sein. Wie in Punkt 3 ausgeführt, ist die Forderung nach kritischer Reflexion bzw. der Ausbildung kritischer Reflexionsfähigkeit nicht neu – sie wird nun jedoch auch auf den Bereich des Umgangs mit digitalen Medien bezogen.

Der Unterricht soll also hinsichtlich aktueller Prozesse der Digitalisierung den Zugang zu ethisch relevanten Problemfeldern eröffnen und zur Aneignung der dazu erforderlichen Sachkenntnis verhelfen, so dass die Schüler*innen von undifferenzierten Stellungnahmen zu eigenständigen, begründeten Urteilen gelangen können. Sie sollen dazu angeleitet werden, das Ergebnis ihrer Reflexion zu vertreten und eine entsprechende Handlungsbereitschaft zu entwickeln. Da Bildungsprozesse den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anzupassen sind und Bildung die Schülerinnen und Schüler befähigen muss, diese gesellschaftliche Entwicklung aktiv mitzugestalten, gilt es, Medienangebote nicht nur in ihrer weltvermittelnden Bedeutung zu erfassen und zu verstehen, sondern sie auch im Hinblick auf ihre Inhalte, ihre Funktionen und Wirkungsweisen *beurteilen* zu können. Besonders die Ausbildung von kritischer Reflexionsfähigkeit und die Förderung von Medienkritik gehört damit zu den zentralen Zielen (außer-) schulischer Medienbildung. Schule und Bildung sind gefordert, sich den gesellschaftlichen Veränderungen nicht kritiklos anzupassen, sondern sie in ihrem Rahmen gestaltend zu begleiten. Dabei spielen auch pädagogische Beziehungen in Vermittlungskontexten eine wesentliche Rolle. Denn wenn ein wesentliches Bildungsziel ist, Menschen zu befähigen, zu (selbst-) reflexiven und mündigen Subjekten zu werden, dann gilt es, Selbstbewusstsein und Ich-Stärke zu fördern sowie die Bereitschaft Verantwortung – für sich selbst, sein Handeln als auch die Gemeinschaft – zu übernehmen.

Literatur

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: von Rein, Antje (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4-10.

Bruns, Axel (2009): Vom Prosumenten zum Produtzer. In: Blättel-Mink, Birgit/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Prosumer Revisited: Zur Aktualität einer Debatte. Wiesbaden: VS, 191-205.

Debatin, Bernhard (2002): Zwischen theoretischer Begründung und praktischer Anwendung: Medienethik auf dem Weg zur kommunikationswissenschaftlichen Teildisziplin. In: Publizistik 47 (3), 259-264.

Funiok, Rüdiger (2005): Medienethik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe der Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München: kopaed, 243-251.

Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hrsg.): Humboldt, Werke in fünf Bänden. Bd. 1. Stuttgart: Cotta, 234-240.

Ito, Mizuko (2010): Amateur Media Production in a Networked Ecology. Online address: http://www.itofisher.com/mito/publications/ amateur_media_p_1.html. (accessed: 06.10.2019).

doi.org/10.35468/5960-15

Jenkins, Henry (2006): Convergence culture: where old and new media collide. New York: University Press.

Kant, Immanuel (1999): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) In: Berlinische Monatsschrift, Dezember 1784, 481-494. Zitiert nach: Immanuel Kant, Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleiner Schriften. Hrsg. von Horst D. Brandt. Hamburg: Meiner, 20-22.

Kant, Immanuel (2003): Kritik der reinen Vernunft (1781). Hrsg. von Horst D. Brandt und Heiner F. Klemme. Hamburg: Meiner.

Karmasin, Matthias (1993): Das Oliogopol der Wahrheit. Medienunternehmen zwischen Ökonomie und Ethik. Wien: Böhlau.

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (5., unveränderte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Köberer, Nina (2011): Medienproduktion 2.0 als neues Aufgabenfeld der Medienbildung im konvergenten Mediengefüge. Medienethische Beschreibung und didaktische Konsequenzen. In: Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. Band 10). München: Kopäd, 119-132.

Köberer, Nina (2014): Advertorials in Jugendprintmedien. Ein medienethischer Zugang. Wiesbaden: VS.

Köberer, Nina (2015): Medienethik als angewandte Ethik – eine wissenschaftssystematische Verortung. In: Prinzing, Marlis/Rath, Matthias/Schicha, Christian/Stapf, Ingrid (Hrsg.): Neuvermessung der Medienethik. Bilanz, Themen und Herausforderungen seit 2000. (Reihe Kommunikations- und Medienethik. Band 3). Weinheim: Beltz Juventa, 99-113.

Köberer, Nina (2016a): Laienjournalismus und Beteiligung 2.0 – Eine medienethische Perspektive auf neue Formen der Meinungsäußerung und Beteiligung. In: Computer + Unterricht 2016 (102), 12-15.

Köberer, Nina (2016b): Ethik der „Produsage". Medienethische Perspektiven auf aktuelle Formen nutzergenerierten Medienhandelns. In: MedienJournal 40 (2).

Köberer, Nina (2019): Neue Formen der Meinungsäußerung und Beteiligung in der digitalen Gesellschaft: Zur Ausbildung von Reflexionsfähigkeit als Kernaufgabe von Medienbildung. In: Schul-Verwaltung Niedersachsen – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement, 30. Jg., 264-266.

Krotz, Friedrich (2001): Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kultusministerkonferenz (2016): Strategie „Bildung in der digitalen Welt". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Bonn. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf (Abrufdatum: 27.11.2019).

Marci-Boehncke, Gudrun & Rath, Matthias (2007): Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim: Beltz.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018): JIM-Studie. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018): KIM-Studie. Kinder, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.

Rath, Matthias (2004): Weltaneignung als Lesen: Das Animal Symbolicum und das Buch. In: Kerlen, Dietrich (Hrsg.): Buchwissenschaft – Medienwissenschaft. Ein Symposion (Buchwissenschaftliche Forschungen 4/2004). Wiesbaden: Harrassowitz, 61-76.

Rath, Matthias (2010): Vom Flaschenhals zum Aufmerksamkeitsmanagement. Überlegungen zum Online-Journalismus und einer Ethik der öffentlichen Kommunikation 2.0. In: Zeitschrift für Kommunikationsökologie und Medienethik 12 (1), 17-24.

Rath, Matthias (2012): Bildung zwischen Freiheit und Output. Zu den bildungstheoretischen Grenzen des standardisierenden Verstandes. In: Peetz, Siegbert/Elm, Ralf (Hrsg.): Freiheit und Bildung. Schellings Freiheitschrift 1809–2009. München: Fink, 63-78.

doi.org/10.35468/5960-15

Rath, Matthias (2014): Ethik der mediatisierten Welt. Wiesbaden: VS.
Rath, Matthias & Köberer, Nina (2013): Medien im Ethikunterricht – Medienethik im Unterricht. In: Keiner, Ewin/Pfeiffer, Wolfgang/Pirner, Manfred L./Uphues, Rainer (Hrsg.): Medienbildung in schulischen Kontexten – Beiträge aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken. München: Kopäd, 321-338.
Rath, Matthias & Köberer, Nina (2014): Medien als ethisches Thema in Hochschullehre und Forschung. In: Imort, Peter/Niesyto, Horst (Hrsg.): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. München: Kopäd, 255-269.
Rath, Matthias & Köberer, Nina (2019): Medien – Ethik – Bildung: Zum normativen Fundament von „Medienbildung 2.0". In: Stapf, Ingrid/Prinzing, Marlis/Köberer, Nina (Hrsg.): Aufwachsen mit Medien. Zur Ethik mediatisierter Kindheit und Jugend (Reihe Kommunikations- und Medienethik. Band 9). Baden-Baden: Nomos, 57-68.
Ribolits, Erich (2001): Neue Medien und das Bildungsideal (politischer) Mündigkeit. In: Medien-Impulse 9 (36), 17-21.
Stapf, Ingrid (2006): Medien-Selbstkontrolle: Ethik und Institutionalisierung. Konstanz: UVK.
Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

doi.org/10.35468/5960-15

Michael Winkler

Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen

Vielleicht ist eine Annahme falsch, die meist für Pädagogik insgesamt geltend gemacht wird. Falsch, weil empirisch unzutreffend, untertheoretisiert, ethisch irreführend, wenn nicht sogar hochgradig problematisch. Die Annahme nämlich, dass das pädagogische Geschehen als *Beziehung* charakterisiert und praktisch gestaltet sein müsse. Mit dieser Annahme verbinden sich ein fachlicher und ein sachlicher Fehler. Denn: Erziehung hat zwar unvermeidlich mit Beziehungen zu tun, weil in ihr wie in jeder sozialen Praxis Menschen miteinander kommunizieren und interagieren; vielleicht sogar in liebevoller Zuwendung. Nur: bei all dem handelt es sich „bloß" um einen – möglichst – guten Umgang von Menschen miteinander, wie er von Achtung und Anerkennung bestimmt sein sollte, mit dem Recht der anderen Person, über sich selbst zu bestimmen. Erziehung entkommt solchen Normen nicht, die vielleicht sogar den Umgang aller Lebewesen miteinander regeln. Aber dennoch gilt: Erziehung ist weder mit dem Verweis auf Beziehung noch mit den für diese ausgewiesenen Normen begriffen oder als eine besondere Praxis geregelt.
Solche Unterscheidungen machen Theorie aus. Sie hilft der Praxis mit Abgrenzungen. Um eine vorwegzunehmen: Geht es um Übergriffigkeit, Gewalt oder Grausamkeit im pädagogischen Geschehen, muss geprüft werden, ob die Verhältnisse, die Institution als totale eine solche Übermacht gewinnen, die Brutalität geradezu induziert. Lassen Rahmenbedingungen, Personalmangel etwa, möglicherweise Vorgaben, die auf Evaluation des Geschehens gerichtet sind, eine Kultur der Härte entstehen, der sich niemand in einer Organisation entziehen kann? Eine Kultur, die sozialisiert? Erzeugt, banal gesagt, die neue Testkultur den Stress, der Lehrerinnen und Schülerinnen belastet und Aggressionen hervorruft?
Theoretische Überlegungen sind also durchaus nötig, selbst wenn die öffentliche und manchmal sogar die fachliche Debatte durch sie irritiert werden. Wie bei der Frage nach den Beziehungen als Kern von Erziehung. Um solche Überlegungen geht es im Folgenden. Eher methodologische Anmerkungen stehen am Anfang. Dann werden Linien der Debatte um das Verhältnis von Beziehung und

doi.org/10.35468/5960-16

Erziehung skizziert, um die Aufmerksamkeit auf das zu richten, was Erziehung auszeichnet, worauf folgt, was als *Ortshandeln zumindest für die Sozialpädagogik bezeichnet wird.*

1 Einige Vorüberlegungen über die Möglichkeit von Theorie

Theorie greift in aller pädagogischen Praxis nur bedingt, gegenüber der Allgemeinheit ihrer Aussagen und Unterscheidungen bleibt die erlebte Wirklichkeit gleichermaßen besonders und eigenartig, indifferent und diffus. Am Ende entscheidet, was Herbart als *Takt (Herbart 1887a, 285)* bezeichnet. Gleichwohl: Theorie beschreibt und unterscheidet, analysiert und versteht. So erfasst sie Momente, die einen Sachverhalt gewissermaßen idealtypisch und sachlogisch auszeichnen. Diese Momente müssen daher praktisch *be-ob-achtet werden.* Theorie begründet so *sachlich-ethische* Regeln als Kriterien, um Entscheidungen und Handlungen zu prüfen (vgl. MacIntyre 1987). In unserem Zusammenhang: Erziehung und Beziehung lassen sich sachlich und normativ, besser: regulativ unterscheiden. Man braucht keine Beziehung um zu erziehen!
Soziale und kulturelle Phänomene werden mit Sprache theoretisiert, mit Begriffsanalysen und in Versuchen, den Bedeutungen der Ausdrücke auf die Spur zu kommen, mit welchen wir das Leben bezeichnen – oder manchmal erst herstellen; selbst Zahlen und Statistiken müssen stets in Worte übersetzt werden. Ausdrücke lassen sich deshalb nicht beliebig verwenden, Begriffe verweisen auf Traditionen von Bedeutung, die geprüft werden müssen. Zuweilen verbergen Ausdrücke, werden unbestimmt oder gar falsch gebraucht. Ideologiekritik entdeckt Verbergung, wie der Entsorgungspark für die übel riechende *Müllhalde* illustriert. Falsch wird *Kompetenz* in pädagogischen Zusammenhängen gebraucht; eigentlich geht es um *Performanz*, das lehrt die linguistische Theorie (Chomsky 1973). Ein spannendes Beispiel bietet *Betreuung*, allzumal in der Verbindung mit *Bildung*. *Betreuung* bezeichnet die *Beaufsichtigung* und *Versorgung* von Menschen, die zur Selbstbestimmung nicht in der Lage sind; *Bildung* wird meist – so in den Kinder- und Jugendberichten sowie in (horribile dictu) *Bildungsplänen* – als Instruktion verstanden, steht für Unterricht, keineswegs für den komplexen Vorgang einer persönlichen Entwicklung in Weltbezügen. Und manchmal werden Ausdrücke abgewertet, wie *Erziehung*, oder vereinfachend positiv gebraucht: Wie eben *Beziehung*. Hier tritt eine Bewertung hinzu: Beziehung wird per se als gut gewürdigt, obgleich wir um Beziehungskrisen und Beziehungskriege sowie darum wissen, dass Beziehungen einen mafiosen Beigeschmack haben, wenn sie Vorteile einbringen: Net-working. Dieser neue Begriff hat mehr Charme, bei aller Heuchelei, um die es geht.

doi.org/10.35468/5960-16

Eine an Sprache gebundene und auf Theorie gerichtete Erkenntnisweise hadert allerdings in der Pädagogik mit einer Dialektik der Ungenauigkeit. So belasten sie einige Schwierigkeiten:

- Zum einen beruht das erzieherische Geschehen auf sinnhaften Handlungen. Die lassen sich kaum berechnen, noch weniger voraussagen, Praxis bleibt weitgehend kontingent, selbst dort, wo Routinen sie auszeichnen. Wissenschaft misstraut dieser Regelhaftigkeit, sie sollte sich Überzeugungen verweigern, die sich als Meinungen erweisen. Umgekehrt muss sie die lange Wirkung des „doing history" oder die Kontinuität von Mentalitätsmustern sehen; oder der modisch postmodernen Betonung von Individualisierung oder Singularisierung gegenüberstellen, wie die „Bindungen" beharren (Hondrich 1997). Deshalb die Anfrage an das Thema Beziehungen: Wie verhalten sich eigentlich Individualisierungsannahmen zur Behauptung vom existenziellen Wert der Beziehung? Müsste Erziehung in einer Gesellschaft der Individuen nicht geradezu beziehungslos entworfen werden? Endlich: Wie steht es eigentlich um das Verhältnis von professioneller Erziehung und der Bedeutung von Bindung für das Aufwachsen von Kindern? Können wechselnde Fachkräfte überhaupt Bindung aufbauen – oder ist das unwichtig geworden angesichts der Notwendigkeit, möglichst viele Kinder – notabene – zu betreuen. Wieso wird die personale Sorge um Kinder abgewertet gegenüber der Aufwertung von Arbeitsmarktverhältnissen für alle?
- Die unvermeidliche Anbindung an Alltagssprache unterläuft jede sprachliche und damit sachliche Präzisierung. Im Alltag reichen praktische Einfachheit und – boshaft – Einfalt: Da wird von Bildung gesprochen, aber Unterricht gemeint. Hinzu kommen aus Machtgründen etablierte Vorstellungen: Bei Schule geht es dann um Zertifikate, um Zeugnisse, nicht um guten Unterricht, sondern – vielleicht sogar: trotz Hattie – nur noch um Wirksamkeit. Grosso modo schielen alle auf die Tabellenplätze des Bildungssystems und in ihm, wobei sogar die Gruselerfahrungen verdrängt werden, die mit Schule und ihrem Personal gemacht werden. Nicht anders die Beziehungen in der Sozialpädagogik. Sie müssten längst umstritten sein, die Mischung aus Alltagswissen und Fachsprache, garniert mit modischer Therapiesprache erhebt sie zum Heiligtum des Geschehens, um dann doch mit Distanz und Nähe zu hadern.
- Alltag ist mehrdeutig, tendiert aber zum Einfachen und Einsinnigen, das zu überzeugen vermag. Wissenschaft will Klarheit, sperrt sich gegen die Vielfalt und Mehrdeutigkeit. Dabei sind die für Erkenntnisprozesse hilfreich, weil sie Unterschiedliches sichtbar machen und das Verstehen fördern. Doch setzt sich vermeintliche Eindeutigkeit durch (vgl. Bauer 2018), wie sie in statistisch gesicherter Evidenz oder in der Verwaltungs- und Rechtssprache zu finden sei. In der Debatte um fake news öffnen Faktencheck und Objektivitätsversprechen dem alten Positivismus die Hintertür. Als ob Daten nicht interpretiert wer-

doi.org/10.35468/5960-16

den müssten, als ob die Rechtsbegriffe nicht unbestimmt sein müssen! Dabei würzen Unsicherheiten, Ungenauigkeiten und Unschärfen die Suppe der Erkenntnis. Das Spiel mit der Schärfentiefe verwandelt Fotos erst in Bilder. Nicht anders geht das mit dem Denken. Ohne Ungenauigkeit, ohne Mehrdeutigkeit geht die Dialektik verloren, mit der Soziales sich erst begreifen lässt, manchmal in der Ausprägung des Besonderen, die früher Idiotie hieß.

- Wissenschaft fürchtet Normativität, wie der Teufel das Weihwasser: Ihre Begriffe beschreiben keineswegs rein oder bleiben analytisch; sie sind normativ kontaminiert, oft in Abhängigkeit von historisch und gesellschaftlich geführten Debatten oder auch Diskursen. Alle Ausdrücke transportieren einen normativen Beifang. *Subjekt* muss was Gutes sein. Ähnliche Erfahrungen verschafft *Freiheit*; diese wird als „irgendwie" positiv bewertet. *Erziehung* hat einen Beigeschmack, lieber wird von Begleitung gesprochen – und auf das Zeigen und Beibringen verzichtet. Ebenso *Erziehung und Beziehung*: Erziehung wird einerseits als unvermeidlich und notwendig konnotiert, zuweilen sogar mit Nachdrücklichkeit und dringendem Erfordernis verbunden; als Erziehung bezeichnete Empfehlungen sollen Autofahrer zur Einsicht bringen, eine Rettungsgasse freizuhalten und sich nicht als Gaffer zu betätigen. Andererseits besetzt das fachliche Gespräch den Begriff zunehmend negativ und vermeidet ihn, wie ein kleines Kind, das die Hände vor das Gesicht hält, um nicht gesehen zu werden. Als ob das Verschweigen die Sache verschwinden lässt. In Wirklichkeit rutschen alle Erziehungspraktiken aus dem Bewusstsein, die guten wie die üblen. Und schon die Antipädagogik versuchte dann Erziehung durch Beziehung zu ersetzen (vgl. von Schönebeck 1982), ohne zu merken, was sie sich damit einhandelte: Dass die vorgeblich gute Beziehung mit Übergriffigkeit einhergehen könnte, dass die zuweilen gebotene pädagogische Intervention als Notwehrprinzip durch die Hintertür wieder hereinkam – ohne das Zwangsmoment dabei auch nur zu reflektieren.

Mit der Auseinandersetzung um die Begriffe und über die mit ihnen bezeichnete Sache entsteht also eine handlungsregulierende Normativität, die aber doch unvermeidlich persönliche Entscheidung und Verantwortung verlangt. Es geht um eine Idee, die eben taktvoll einzuhandeln ist, daher keine Technik regelt. Kinder sind beispielsweise als Subjekte zu sehen. Was das bedeutet, entscheidet sich situativ. Um die Schwierigkeit zu steigern: Wer Erziehung negiert, verzichtet zumindest auf eine Vorstellung von Subjektivität und der Möglichkeit, dass Menschen in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung kooperativ unterstützt werden können. Der Begriff der Erziehung impliziert verbindlich den Blick auf ein lernendes Subjekt, das sich in seiner Veränderung selbst kennen lernt. Dabei handelt es sich um eine anthropologische Einsicht, die weder soziologisch noch psychologisch hintergangen werden kann, obwohl dies oft versucht wird. Wer demgegenüber Subjektivität systematisch und empirisch unterstellt, kann diese ethisch „einre-

doi.org/10.35468/5960-16

geln“ und vermeidet Objektvierung. Das macht die sachlich begründete innere Normativität einer pädagogischen Praxis aus, die gemeinsam bewerkstelligt wird (vgl. MacIntyre 1987, Sennett 2012). Ethos meint also eine sachlich begründete Voraussetzung, die aufgesucht oder verteidigt werden muss. Als Paradox bleibt, dass diese ethische Bestimmung dann doch Offenheit voraussetzt, daher immer wieder neu konkretisiert werden muss, im aufmunternden Blick auf die Anderen. In der Tradition der Pädagogik hat man dies übrigens als Bildsamkeit bezeichnet – mit einem Wort, das jenseits aller klaren Bestimmung präzise ist.

2 Kurze Sichtung einschlägiger Literatur

Wann kommt denn nun endlich das Thema? Faktisch sind wir längst mit diesem befasst und haben schon einige Begriffe eingeführt, die den Gegenstand pädagogischer Reflexion markieren: Praxis und das ihr inhärente Ethos, Subjektivität, Bildungsprozesse, die Natur des Menschen, seine Eigenzeit und seine eigene Tätigkeit, selbst Kooperation klangen schon an.
Soweit es um Pädagogik schlechthin geht, lässt sich die Literatur in Sachen Beziehung und Erziehung kaum überblicken, sie reicht eben noch in die Antipädagogik. Ein Forschungsstand lässt sich nur andeuten, wobei oft eher bekennerhafte oder idealisierende Ausführungen begegnen. Aktuell erlebt das Thema einen Hype, wie sich noch an einer einschlägigen Ausschreibung der Robert-Bosch-Stiftung erkennen lässt. Das Interesse an Hartmut Rosas Resonanztheorie und ihren pädagogischen Weiterführungen darf ebenfalls genannt werden, obwohl diese weiter gehen. Rosa spricht von Weltbeziehungen und zielt auf eine umfassende Pädagogik, womit sich endgültig das begriffliche Durcheinander verstärkt (Rosa 2016, Beljan & Winkler 2019). Ulrich Herrmann gibt ein Handbuch „Pädagogische Beziehungen“ (2019) heraus, das erfolgreiche Anwendungen erläutert, obwohl die Grundlagen offenbleiben. Künkler will Lernen mit Beziehung fundieren (2011), Ludwig Liegle (2018) hat eine umfassende Studie zur Beziehungspädagogik vorgelegt, die bis in die neurophysiologischen Grundlagen hinein Beziehungen als Fundament des pädagogischen Geschehens begreift, aber sie lässt unklar, was denn nun das eigentlich Pädagogische sein soll, wenn es denn überhaupt so etwas gibt.
Noch schwieriger stellt sich die Lage für die Sozialpädagogik dar. Zwar sind einige Handbücher angekündigt, vor allem begegnet man einem Glaubensbekenntnis zur Bedeutung von Beziehungen; Blaha und andere (Blaha u.a. 2013) sprechen im Zusammenhang vom *Organon* in Gestalt der jeweiligen Person. Das reflektiert Erfahrungen glückender und ein Leben bestimmender Begegnungen, lässt sich sogar als Bildungserlebnis deuten. Dennoch liegt Skepsis nahe, wie daraus eine systematische Einsicht über Pädagogik gewonnen werden kann. Es geht nämlich um relevante Begegnungen in einer Lebensgeschichte. Manche vergisst man,

doi.org/10.35468/5960-16

anderen bleiben bedeutend, weil sie einen bewegt haben. Oder eben nicht. Im Kern haben dazu schon George Herbert Mead (Mead 1973) und später Lothar Krappmann (Krappmann 1973) das Wichtige gesagt, im Blick auf biographische Knotenpunkte kann man einiges bei Steffi Kaygusuz-Schurmann lernen, die an Biographien von Migrantinnen zeigen konnte, wie relevante Andere den Anstoß zu politischem Engagement gegeben haben (Kaygusuz-Schurmann 2018). Ob aus solchen Begegnungen Beziehungen entstehen, bleibt offen; vielleicht hält sich ein innerer Eindruck, den man als eine Art seelische Beziehung interpretieren kann, als Moment eines Über-Ich, das einen begleitet, dabei an einen bestimmten Namen gebunden ist. Eine dauerhafte gemeinsame Lebenspraxis ist damit nicht verbunden, schon keine pädagogische, die innerlich verstetigte Begegnung wäre höchstens als Zeigeobjekt zu fassen, wie es in Erziehung wichtig werden kann. Als eher einsamer Rufer gegen den auf Beziehung gerichteten Mainstream hat Michael Behnisch energisch aufgezeigt, wie wenig der Begriff der Beziehung als Topos der Sozialen Arbeit taugt (Behnisch 2005): der Begriff klärt nichts in und hilft praktisch nicht weiter. Behnisch hat dabei seine Kritik weitegeführt und zeigt, wie es fachlich vor allem darum geht, Arrangements und Settings zu gestalten, welche Lernprozesse für die Bewältigung des Alltags ermöglichen (Behnisch 2018).
Um zu verstehen, warum sich Sozialpädagogik auf Beziehung fokussiert, lohnt es sich, einen Blick auf die Lage dieser Profession und ihrer Disziplin zu richten: Sozialpädagogik befindet sich in einem Zustand sogar wachsender Unübersichtlichkeit, wenn nicht sogar der Auflösung. Der Begriff *Sozialpädagogik* verschwindet, überwiegend begegnet man dem der *Sozialen Arbeit* und dem der *Sozialarbeit,* die ihren disziplinären Kontext in den Fachhochschulen gefunden sowie an den Berufsakademien gefunden haben. Soziale Arbeit ordnet sich kaum mehr der Erziehungswissenschaft zu, sondern sieht sich der Sozialarbeitswissenschaft oder der Sozialwirtschaft verpflichtet.[1] Dabei begegnet ein Konglomerat von Zugängen, das aus der Wirtschaftswissenschaft, der auf Sozialpolitik gerichteten Politikwissenschaft, aus Soziologie und aus der Psychologie gewonnen wird. Berufsethisch setzt sich das Bild einer Menschenrechtsprofession durch. Weitgehend unberührt davon etablieren sich privat betriebene und kostenpflichtige Hochschulen, die damit für sich werben sich der Last schwerer Theoriesteine entledigen – durchaus im Interesse potenzieller Arbeitgeber. Die sehen Theorie und Kritik als überflüssig an. Was hat das nun mit Erziehung oder Beziehung zu tun? Abgesehen davon, dass Theorie generell für überflüssig erklärt wird, verliert Soziale Arbeit die gegenständlich relevanten Traditionslinien der Reflexion und der Praxis. Soziale Arbeit distanziert sich von Pädagogik und wehrt das Konzept der Erziehung ab, zu Gunsten von Management-Konzepten bis zum Treatment von Personen, das

1 Das verschafft durch die Nähe zur Wirtschaftswissenschaft Reputation, erhebt aber die faktisch neoliberale Ökonomisierung zum Denkprinzip.

doi.org/10.35468/5960-16

als case-Management verstanden wird: Fälle sollen effektiv und effizient bearbeitet werden, Probleme beseitigt, Menschen durch Incentives oder Druck in ihren Einstellungen so verändert werden, dass sie als Ich-Unternehmer dem Prekariat nicht entkommen, aber im Niedriglohnsektor die Arbeitslosenbilanz verbessern. Paradoxerweise vollzieht das nudging behavioristische Verhaltenssteuerung (vgl. hierzu Crouch 2015), während trotz aller Ablehnung von Pädagogik Bildung ins Zentrum rückt und Beziehungen wie Beziehungsarbeit als fundamentale Handlungstechniken verstanden werden. Man könnte sagen: case-Management und Treatment, aber auch Bildung werden wichtig, gleichzeitig verschwindet alles, was an Pädagogik denken lässt. Das wäre fatal genug, würde nicht das Verdikt über Theorie dazu führen, dass erfolgreiche Alltagsvorstellungen die Soziale Arbeit beherrschen. Eben dies zeichnet wohl den Weg aus, auf dem sich die Beziehung erfolgreich ausbreiten konnte, zumal damit ein Begriff sich durchsetzen kann, denn die Verfechter einer kommerziellen therapeutischen Denkweise favorisieren: Beziehungen wirken professionell und tragen zu dem bei, was als Rettung der Seele oder gar als Tendenz zur therapeutic society analysiert worden ist (Furedi 2005, Illouz 2009).

Deutlich tritt eine doppelte Dialektik hervor: Die Eskamotierung des pädagogischen Denkens und Handelns verdrängt dieses – zum einen – in das Dunkel des Untergrunds: Da kann prächtig erzogen werden, ohne jegliche kritische Diskussion darüber, was denn nun in solchen Verhältnissen passiert; im Gegenteil: der Verweis auf Bildung oder Therapie wirkt heiligend und immunisiert gegen sachliche wie ethische Einwände, die in der Pädagogik dann doch noch geltend gemacht werden – aufgrund einer langen Tradition pädagogischer Theorie und einer kürzeren kritischer Selbstvergewisserung. An die Stelle theoretisch und kritisch geprüfter Konzepte treten dann unversehens erfolgreiche Alltagsvorstellungen, wie man bei Bildung übrigens gut erkennen kann, erst recht aber bei Beziehung. Die geht zudem mit einer engen Vorstellung von formaler Gleichheit einher, wie sie im antipädagogischen Positivismus propagiert worden ist, übrigens ziemlich zynisch, weil verweigert wird, im Spiel von Lehren und Lernen Kräfte und Fähigkeiten, Wissen und Können zu erwerben. Um sozial hergestellte Ungleichheit zu überwinden.

Oder anders: Pädagogische Reflexivität richtet die Aufmerksamkeit auf die Dynamik menschlicher Lebens-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse sowie auf die Notwendigkeit, diese zu schützen oder sie in irgendeiner Weise zu unterstützen. Erziehung muss immer reflexiv kontrolliert sein, beginnend mit der mühsamen Gestaltung von Distanz und Nähe, über die sorgfältige Kontrolle gegenüber Übergriffigkeit und Missbrauch, fokussiert darauf, dass es um die Ermöglichung von Entwicklung, Lernen und Aneignung eines – im weitesten Sinne des Ausdrucks – Gegenstandes gehen muss, über den ein seiner so selbstbewusst werdendes Subjekt verfügt; für Beziehungen muss das nicht der Fall sein. Sie können

doi.org/10.35468/5960-16

auf eigene Vorteile gerichtet sein. Also: ich muss schlicht entscheiden, ob ich mit Menschen eine Beziehung eingehe oder ob ich mit ihnen in eine pädagogische Praxis eintrete.

3 Eine kleine Geschichte der Beziehung in der Pädagogik

Versucht man den hohen Stellenwert von Beziehung in der Pädagogik zu verstehen, muss man allerdings die These von der Theorievergessenheit revidieren. Die Berufung auf Beziehungen greift nämlich ein Muster auf, das ziemlich traditionell ist. Geradezu notorisch geht die Theorie von dem Verhältnis zwischen dem Erzieher und dem Zögling als Fundament des Geschehens aus. Dieses Verhältnis wird als Kern von Erziehung interpretiert. Dahinter verbirgt sich die Hoffnung, dass so eine Beziehung entsteht, die sich im Zögling verankert – wie immer sie aussehen mag, etwa als ein Introjekt, welches die Seele formt. Immerhin: nicht der Andere, der Erwachsene wird zum wesentlichen Moment, das vom Kind aufgenommen wird. Es nimmt die *Beziehung* in sein Fühlen, Denken und Handeln als Muster auf. Zugleich klingt in der so verinnerlichten Beziehung eine Art Exkulpationsmechanismus nach, der den dann Erwachsenen verzeihen lässt, was ihm als Kind als Zwang angetan wurde und nun als Vernunft behauptet wird (Herbart 1887b, 25). Vielleicht stimmt das alles sogar, wie sich nicht zuletzt bei Kindern zeigt, die traumatisiert wurden. Nur, um Weiterem vorzugreifen: selbst dann muss Beziehung als Objekt der pädagogischen Praxis analysiert werden, nicht als Grundlage.
Die hohe Bedeutung der Beziehung in der Pädagogik entsteht wohl aus der wirkmächtigen Verknüpfung von in mehreren Linien: Die eine schließt an die protestantische Vorstellung von der Unmittelbarkeit zwischen Individuum und Gott an, die eine mit Bindung operierende Erlösungsmetaphorik entfaltet, welche dann in der Reformpädagogik eine wichtige Rolle spielt. Die zweite Linie geht auf die Mutter-Kind-Beziehung, insbesondere auf den Geburtsakt sowie die daraus entstehende Dyade zurück, die stets mit der Figur des ausgeschlossenen Dritten operiert; anthropologisch darf sie skeptisch beurteilt werden. Eine dritte Linie knüpft an das Hofmeister-Ideal an, wie es bei Cortegiano auftaucht und über lange Zeit wesentliche Form professionalisierter Erziehung war, nämlich in Gestalt des Hauslehrers, wie er in Familien „von Stand“ wirkte. Er dient als Erfahrungshintergrund für die meisten pädagogischen Theoretiker, einschließlich des Zynikers Rousseau. Mit der Realität hat das allerdings nicht zu tun, weil längst Gruppen das pädagogische Geschehen bestimmen. Schule setzt sich schließlich als Erfolgsmodell für Pädagogik durch.
Erstaunlicherweise will die Theorie davon nur wenig wissen, wenigstens die, die dann als geisteswissenschaftliche Pädagogik paradigmatisch geworden ist. Als ob das seit Ausgang des 19. Jahrhunderts gerne gepflegte Verdikt gegen die vorgebli-

doi.org/10.35468/5960-16

che Vermassung den Blick auf Realität verstellt, wird der pädagogische Bezug zum Leitmotiv des Nachdenkens über Erziehung. Herman Nohl führt diese Figur ein, inspiriert möglicherweise durch seinen akademischen Dilthey. Dilthey hatte in seiner Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling allerdings eher unaufgeregt einen analytischen Ansatz verfolgt, dabei psychologische und soziologische Denkweise verknüpft (Dilthey 1974, bes. 190ff.). Nohl entfaltet hingegen den pädagogischen Bezug mit Emphase, lässt dabei die Bilder hinter sich, die ihn zu einem Klassiker der Sozialpädagogik haben werden lassen; so spricht er von den verdorbenen sozialen Verhältnissen also einem maroden Schienensystem, das junge Menschen entgleisen lässt. Auch hebt er die Schwierigkeiten hervor, welche ein Kind mit der Gesellschaft habe – die sich von diesem belastet fühle (Nohl [1926] 1965, 48, 32). Aber schon seine Vorbehalte gegenüber einer voranschreitenden Aufklärung als Ursache für gesellschaftliche Pathologien lassen ahnen, was dann in der Theorie des pädagogischen Bezugs ausgesprochen wird. Sie strotzt von erotisch geladener Schwülstigkeit und der Tendenz zur Übergriffigkeit: „Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme. Dieses erzieherische Verhältnis baut sich auf einer instinktiven Grundlage, die in den natürlichen Lebensbezügen der Menschen und ihrer Geschlechtlichkeit verwurzelt ist.“ (Nohl 1970, 134): Leidenschaft, instinktive Grundlage und Geschlechtlichkeit, ein werdender Mensch, der zu seiner Form kommt – das entschuldet jede und jeden für Phantasien, die einem anderen zugeschrieben werden! Vielfach spricht Nohl von innerer Verbindung, welche dem Geltungswillen des Jugendlichen Rechnung trägt und die Geistigkeit nährt, die sie verlangt (vgl. Nohl, a.a.O. 140ff., Nohl 1949, 180ff.; Hoch 2005, 125ff.). Da stellen sich die Haare auf, weil Gemeinsamkeit behauptet oder erzwungen wird. Das lässt sich kaum ertragen, wenn man an Übergriffigkeit, Missbrauch und Gewalt in Feldern der Pädagogik denkt (vgl. Brachmann 2019). Es erstaunt, wie dieses Modell sich in der Theorie und in der Praxis allzumal der Sozialpädagogik hat durchsetzen können. Alternativen waren längst vorhanden. Etwa mit dem Generationenverhältnis als Fundamentalkategorie bei Schleiermacher (Schleiermacher 2000) oder der Einsicht in die erzieherische Wirkung des gesellschaftlichen Lebens als eines Ganzen, die Karl Mager zum Anlass genommen hat, erstmals explizit von Sozialpädagogik gegenüber aller Individualpädagogik etwa Herbartscher Darstellung zu sprechen (vgl. Kronen 1980). Tatsächlich macht Sozialpädagogik spätestens mit Beginn des 20. Jahrhunderts abstrakt soziale und konkret kollektive Erziehungsformen zum Thema. Sie fasst dabei die Bedeutung der Einzelnen im Geschehen neu: Die Kinder und Jugendlichen entwickeln ihre Personalität in Auseinandersetzung mit dem Ganzen und an diesem, die Erzieherinnen werden in eine eher untergeordnete Rolle gedrängt, dienen höchstens als Adressat von Projektionen oder Übertragungen, während das Kollektiv, die sich

doi.org/10.35468/5960-16

selbst organisierende Gruppe der Kinder und Jugendlichen eine sozialisierende Funktion übernimmt. Beides, den Blick auf eine individuelle Entwicklung störende, einschränkende oder verhindernde gesellschaftliche Umgebung sowie den auf kollektive Selbsterziehung thematisiert Bernfeld – und führt dazu noch den Begriff des *sozialen Ortes* ein (Bernfeld 1996; 255ff.). Kongenial betreibt das Korczak in seinen Waisenhäusern und geht so weit, dass er als der „Alte" höchstens nachts oder als Imagination verfügbar war, nicht jedoch als Beziehungsangebot. Auch Makarenko folgt diesem Modell – wie auch immer man sonst zu ihm und seiner Rezeption im Kasernensozialismus stehen mag.

Diese Zugänge entfalten kaum Wirkung auf die systematische Theorie. Vielleicht erwies sich als hinderlich, dass auf dieser Ebene Sozialpädagogik, soziologische Pädagogik und pädagogische Soziologie konkurrierten. Es könnte aber noch andere Gründe dafür geben, dass die Beziehung in der Pädagogik nicht bloß dauerhaft als Leitmotiv gilt, sondern in jüngerer Zeit wieder dominant geworden ist. Eine mithin also zweite Antwort klang schon im Verweis auf die *Rettung* der Seele und die Etablierung der therapeutic society an – wobei diese übrigens ebenfalls einen Ursprung in der Kritik der modernen Gesellschaft und ihrer Psychiatrie hatte. Der moderne Kampf um die menschliche Seele hat mit der Konkurrenz neuer Professionen und Disziplinen in einer durchaus verunsicherten Gesellschaft von Individuen zu tun, die an ihrer Selbstoptimierung arbeiten sollen. Das Leben in der Singularität braucht begleitende Fachkräfte, weder die alltägliche Rahmung des Aufwachsens und der Entwicklung von Menschen noch die alte Pädagogik taugen dazu. Man muss also die alten Vorstellungen von menschlichen Lebens- und Entwicklungskrisen zerstören, um neue, durchaus technische an ihre Stelle zu setzen. In einer sozial und kulturell fragmentierten, sozusagen Sozialisation a-sozial betreibenden Gesellschaft bedarf es daher künstlicher sozialer Arrangements und kontrollierter – man könnte auch sagen: überwachter Beziehungen -, um zu ersetzen, was dereinst als Gemeinschaft bezeichnet wurde. Künstliche Gemeinschaften, „die Gruppe", zunehmend nur virtuell, werden wichtig, mit dramatischen Formen der Selbstüberwachung (vgl. Mau 2017). Am Ende dominiert die Beziehung zur Therapeutin, weil diese zugleich rational und mit Evidenz abgesichert arbeitet (vgl. Illouz 2009).

Gemeinschaften wirken demgegenüber gefährlich, allzumal wenn sie alltäglich und selbstverständlich erscheinen. Sie sind verdächtig, da sie mit einer Vorstellung von Normalität verbunden sind, die – vorsichtig formuliert – in Spannung zur Exzentrik von singularen Akteuren steht, die performativ sich präsentieren müssen. Die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft versichert sich mit dem Satz: das ist doch normal. Das schafft eine Art Monotonie und grenzt zugleich ab und aus. So könnte auch hier eine Dialektik eingetreten sein: Allzumal eine kritische Sozialarbeit hat Gemeinschaft und Geselligkeit zum Tabu erhoben; aus dem vorgeblich ideologiekritischen Motiv heraus, damit ein Motiv der Nazis aufzudecken

doi.org/10.35468/5960-16

und abzulehnen. Was dem – politisch übrigens sozialdemokratischen – Soziologen Ferdinand Tönnies Unrecht tut (vgl. Tönnies 1970) und nebenbei den Nazis einmal mehr zu einem Erfolg verhilft, an einer Stelle, die mit LTI, die mit der Sprache des dritten Reiches wenig zu tun hat (Klemperer 1975).
Endlich lässt sich gar nicht ausschließen, dass das Lob der Beziehung in der Pädagogik zuletzt auf die Tendenzen zur Technisierung des Geschehens reagiert. Seit die Operationalisierung von Handlungsformen, Standardisierungen und Vermessungen den Alltag prägen, seit pädagogische Fachkräfte als Dienstleister Plänen folgen und wissenschaftlich begründete Anweisungen exekutieren, seit Kinder entweder in bearbeitbaren Störungen diagnostiziert oder als Objekte von Optimierungsstrategien angesehen werden, breitet sich eine Art Sehnsucht nach Menschlichkeit aus. Pädagogik soll der Verdinglichung entkommen, auf ihre humane Substanz zurückgeführt werden. Das könnte ein Dilemma bergen: Vielleicht ist Erziehung immer eine Kunst, die sich von technischen Zügen nicht lösen lässt, also beherrscht und gekonnt sein muss, in aller Offenheit, die zugleich eben gefordert ist, wenn und weil sie mit Subjekten zu tun hat. Pädagogik spielt schließlich schon mit Manipulation und Bestechung; wer das richtig kann, hat wenigstens ein paar ruhige Minuten gewonnen. Aber sie bleibt eben doch ein besonderes Geschehen, in jeder Hinsicht funktionalen Imperativen verpflichtet, die noch den einschließen, eben Subjekte zu achten, die sich entwickeln, in einer Praxis der Weltaneignung. Wiederum führt uns dies zur Eigenlogik der Erziehung zurück, die eben doch nichts mit Beziehung zu tun hat, wie sehr ein menschlicher Umgang miteinander doch gefordert sein mag. Allerdings: Paradoxerweise umgeht die Sozialpädagogik eben diesen, indem sie schon früh Beziehungsarbeit zum Thema macht, mithin die technisch-operative Bewältigung der Pädagogik (vgl. Z.B. Wedekind 1986).

4 Umrisse einer Theorie der Erziehung

Es zeigt sich: die Unterscheidungen der Theorie tun not. Beginnend wohl damit, dass eine Kritik der Beziehung in der Pädagogik zu bedenken hat, worauf – im weitesten Sinne des Ausdrucks – Verletzungen von Menschen im pädagogischen Geschehen zurückzuführen sind. Sind sie institutionellen und daher überformenden Bedingungen oder personalen Beziehungen geschuldet? Alle Erziehung hängt mit Asymmetrien und mit Forderungen zusammen, die eine kluge Moderation von Machtdifferenzialen verlangen (Wolf 1999). Eben deshalb verbieten sich Autoritätsmuster, die persönlich motivierter Grausamkeit entspringen; bei der Ausbildung für die Feuerwehr fällt manches grobes Wort, wenn der Selbstschutz vernachlässigt wird. Zugleich muss die Gier institutioneller Ordnungen in Betracht gezogen werden (Coser 2015), sie übermächtigen, obwohl sie Erziehung

doi.org/10.35468/5960-16

oder Soziale Arbeit versprechen. Altenheime sind prädestiniert für organisierte Unmenschlichkeit, bei Kindergärten verbirgt sie sich. Dies darf nicht zur Nebensache werden, angesichts einer zunehmenden Institutionalisierung von Erziehungsprozessen, die eben total werden können.

Dann: Der Verweis auf Beziehungen erinnert also daran, im Verhältnis von Erwachsenen und Kindern Humanität walten zu lassen. Einstellung und Haltung sollen bestärkt werden, denn die Beschreibungen pädagogisch relevanter Beziehungen führen zur bitteren Einsicht, dass Institutionen die Grundsätze verfehlen, die einem guten, fairen und anständigen Umgang miteinander gelten, mit Achtung, Anerkennung, mit einem ermutigenden Handeln zu tun haben. Das generative Miteinander scheint regelmäßig in einer Weise beschädigt und verletzt, dass die gute Beziehung als ein Antidot beschworen werden muss. Dabei geht es allerdings um eine Trivialität. Um die Trivialität nämlich, dass sich Menschen einander zuwenden, wenn sie miteinander zu tun haben, dass sie miteinander auf verschiedensten Ebenen kommunizieren und interagieren, mit Blickkontakt, Gesten, sprachlichen Äußerungen, verbunden vielleicht durch neuronale Prozesse, die mit Spiegelneuronen zu tun haben.

Dennoch: Humanität und Trivialität rechtfertigen Beziehung immer noch nicht als pädagogischen Grundbegriff, allzumal nicht in Nohlscher Leidenschaft. Denn pädagogische Prozesse bleiben in Abwesenheit von anderen Personen möglich, vermittelt durch absichtsvolle oder sogar unabsichtliche Bereitstellung von Objekten gleich welcher Art. Ein Hinweisschild löst Bildungsprozesse aus, von der einfachen Verhaltensänderung bis zu einer hoch reflektierten Neujustierung von Einstellungen oder Haltungen; dazu muss man jedoch keine Beziehung eingehen. Oder, ein wenig zugespitzt: Warum kann man eigentlich nicht eine Beziehung als Beziehung, als Miteinander von Menschen sein lassen. Warum erwartet man klammheimlich einen Gewinn für die Erziehung – und instrumentalisiert damit Beziehungen oder ruiniert sie gar? Jede und jeder weiß das, der eine Beziehung zu einem anderen Menschen eingeht: Wir verändern uns damit, wir tun dies vielleicht sogar gemeinsam – aber jede Beziehung wird zu Tode gebracht, wenn wir den anderen erziehen wollen. Wobei: ja, ein wenig funktioniert das, indirekt. Manchmal reagiert man auf Hinweise der Lebenspartner, manchmal will man selbst etwas für die – notabene – gemeinsame Beziehung tun. Erziehung wird man dennoch tunlichst vermeiden.

Beziehung und Erziehung unterscheiden sich kategorial, sie in eins zu setzen, tut – vorsichtig formuliert – niemandem wirklich gut. Oder: wer einander liebt, wird Erziehung vermeiden. Denn Erziehung stellt eine Praxis dar, die sich kulturell ausdifferenziert hat, um mit zwei Sachverhalten menschlicher Existenz umzugehen. Sie hat ihren Grund nämlich einmal in der Entwicklungstatsache (Bernfeld 2013). In dem Tatbestand, dass Menschen sich als Gattung wie individuell von Natur aus entwickeln und verändern, in eigener Geschwindigkeit sowie in Aneig-

doi.org/10.35468/5960-16

nung von kulturellen Artefakten. Das hat wenig mit einem defizitären Status oder einer Bedürftigkeit zu tun, sondern hängt mit der als Naturtatsache gegebenen Möglichkeit zusammen, dass Menschen sich selbst gleichsam machen, indem sie ihre Umgebung buchstäblich in sich aufnehmen, sich dabei selbst modifizieren, um das sich zu eigen gemachte Andere wiederum in Kontexten einzusetzen, die sich von dem der Aneignung unterscheiden; Kultur und Soziales werden individuell Disposition, Volition und Fähigkeit. Das Kleinstkind zeigt diffuse, unkontrollierte Bewegungen, fasst zufällig einen weichen Gegenstand, einen Woll-Ball etwa, um mit diesem Selbstfassen die eigenen Bewegungen zu regeln, der ihm nun mögliche Griff erfasst die Brille des Großvaters und wirft sie zu Boden werfen. Was wiederum Kooperation auslöst, Greifbewegungen und Wurfaktivitäten des Kinders, Bück-Aktivitäten der Erwachsenen – und Heiterkeit der Kleinen, weil sie erfahren, wie sie etwas in der Welt bewirken. Menschen tun das übrigens gemeinhin von selbst. Die Welt zu erkunden, sich mit ihr auseinanderzusetzen und sich dabei selbst zu erfahren, gehört zu den Grundmechanismen, die man als Leben bezeichnen kann oder als Bildung.

Diese Einsicht wirkt als ein Antidot gegen den allerdings grassierenden pädagogischen Totalitarismus: Menschen, Kinder, Jugendliche führen – *erstens* – ihr Leben, machen ihre Erfahrungen – und zwar lange vor aller Erziehung. Sie tun dies oft mit anderen, manchmal sehr ernsthaft, häufig spielerisch – aber sie tun dies selbst, vor aller Pädagogik, durchaus in einer Weise selbst-wirksam, die mit anderen zu tun haben mag. Allerdings gilt dabei, dass Menschen, notabene: auch Kinder, solipsistisch agieren, fast ein wenig autistisch oder gar – wie Piaget vermutet hat – egoistisch. Sie wollen für sich bleiben und mit anderen gar nichts zu tun haben, weder mit Gleichaltrigen noch unbedingt mit Erwachsenen. Das klingt ein wenig kontraintuitiv, stellt sich aber nur gegen die sozial induzierte Norm, nach welcher insbesondere Kindern ständig Gruppen verabreicht werden sollen – weil andernfalls die Grundidee verletzt sei, nach welchen wir soziale Wesen sind. Nur: Diese Idee trifft in einem anthropologisch allgemeinen Sinne zu, taugt hingegen lebenspraktisch nur bedingt. Kant hat deshalb von der ungeselligen Geselligkeit der Menschen gesprochen; man könnte sogar von dem Menschen als einem der Einsamkeit und Ruhe bedürftigen Tier sprechen.

Zweitens ist dieses Tun oftmals – aber nicht immer – eingebettet in sozialer Aufmerksamkeit und Zuwendung. Bestimmte Entwicklungs- und vor allem Aneignungspotenziale werden nur realisiert, wenn sie sinnliche, taktile oder wenigstens symbolische Zuwendung „anrufen"; diese fügen den dinglichen, sinnlich gegenständlich erfahrbaren Objekten Symbole, Deutungen und Reflexion hinzu. Mit dem Eintritt in die Symbolwelt beginnt die gedankliche Bildung des Selbst, die ihrerseits dann erlaubt sich in der Welt auszudrücken – jenseits aller Objektivität.

Drittens agieren wir miteinander, kooperativ. In gemeinsamer Praxis entstehen Beziehungen, die vielleicht ein Leben lang dauern; zunächst aber entscheidet, dass

doi.org/10.35468/5960-16

wir miteinander etwas tun. Alles andere ist ein Nebenereignis, das nicht einmal unbedingt gewollt sein muss. Wichtig ist schlicht die gemeinsame Tätigkeit, die aber zugleich etwas aufnimmt – und darin liegt eine entscheidende Differenz des Pädagogischen.

Viertens wird in dieser Praxis die soziale und kulturelle Objektivität gemeinsam thematisiert, wie sie unserem Leben zu Grunde liegt. Es geht um die Aneignung des nicht-genetischen Erbes, der gesellschaftlichen Objektivationen, welche das Leben von Menschen auf einem historisch möglichen Stand wirklich werden lassen – und zwar in dieser gemeinsamen Praxis. Dieser geht es um Aneignung wie um Darstellung und Expressivität, um Aufnahme und Tradition wie um Veränderung – und zwar eigentümlicherweise aller Beteiligten sowie der Objektivationen selbst. In der pädagogischen Praxis verändern sich Menschen, zugleich werden die Gegebenheiten der Welt geändert, wie jeder merkt, der mit Kindern lebt. Darin liegt die Besonderheit aller Erziehung: sie findet in einem sozialen Zusammenhang statt, der faktisch begrenzt ist, durch Zeigehandlungen auf äußere Wirklichkeit gerichtet, wobei sich die Beteiligten zugleich verändern und etwas Neues, Eigenes hervorbringen.

Fünftens: Wie entstehen dann pädagogische Wirkungen? Kann man überhaupt noch sinnvoll von Wirkungen reden? Wirkungen entstehen indirekt und kontingent. Erziehung wird nicht so realisiert, wie Wolfgang Brezinka meinte definieren zu müssen. Als planvolle und an Ziele ausgerichtete Veränderung der Dispositionen eines Menschen. So hätten das manche gerne, heute mehr denn je. Doch das ist schlicht Bullshit – und zwar empirisch, theoretisch, sogar ethisch. Menschen, die sich selbst bilden und deren eigene Veränderungsprozesse schlicht vorausgesetzt werden müssen, können nur bedingt manipuliert werden; ironischerweise ist das jedem Hundetrainer bekannt, selbst Therapeuten setzen dann doch auf die Selbsttätigkeit und Selbstmodifikation ihrer Klienten; ohne deren Eigenleistung kann sich ihre Lebenssituation nicht verbessern. Selbst die Dienstleistungsökonomik erwartet Ko-produktion. Nur in der Pädagogik tendieren wir zu Vorstellungen des Machens und des Herstellens, des messbaren Produzierens von Produkten – und witzigerweise halten sich manche für superschlau, wenn sie den Begriff des Zöglings verdammen, weil dieser so autoritär daherkomme. Dabei macht dieser Begriff des Zöglings das eigene Wachstum zum Thema und Ausgangspunkt des Geschehens. Wer nicht wächst und sich selbst entwickelt, kann schließlich auch nicht gezogen werden.

Pädagogisch relevante Wirkungen entstehen also durch das sich entwickelnde, sich bildende Subjekt und in diesem selbst. Sie entstehen als Ergebnis einerseits seiner Tätigkeit, seiner Aneignung und Exteriorisation im Zusammenhang einer gemeinsamen Praxis; zurecht wird auf die Erfahrung von Selbstwirksamkeit als treibendes Grundprinzip aller Pädagogik verwiesen. Wirkungen entstehen andererseits auf höchst individuelle, durch den Kontext der Praxis präfigurierte Weise:

doi.org/10.35468/5960-16

Als Erfahrung und Erinnerung. Erziehung kann man insofern als Ermöglichung einer Praxis fassen, in der die Subjekte sich als soziale Wesen erfahren sowie zugleich in einem gemeinsamen Änderungsprozess stehen, der sich auf die ihnen gemeinsame wie von ihnen gezeigte und gesehene Welt bezieht. Dass sie sich als soziale Wesen erleben, mag Anlass geben, von Beziehungen zu sprechen; aber in Wirklichkeit müssen sie im pädagogischen Kontext transzendiert werden; sie haben utopische Qualität (Treptow 1985). Erziehung überschreitet eigentlich alle Beziehung – mit dem Effekt, dass die Beziehung niemals dominant sein dürfen, weder als erstarrende Symbiose noch aber als ein lebenslang nachhallendes Trauma.

5 Der pädagogische Ort

Diese anthropologischen Überlegungen erlauben nun, eine Grenze zwischen – um es zuzuspitzen – menschlichem Leben, menschlicher Bildung und Erziehung einerseits sowie andererseits dem zu ziehen, was als Beziehung bezeichnet wird. So paradox das klingt: In Bildungsprozessen stehen prioritär Subjekte in einem Selbstverhältnis, das sich über Weltverhältnisse verwirklicht, zu denen zwar andere Menschen gehören, die aber in einer objektivierten dinglichen Form bestehen. Die innere, seelische Beziehung, vielleicht sogar die Gemeinsamkeit, die sich über Spiegelneuronen herstellt oder über Resonanzen, vollzieht sich zweifellos. Sie wirkt wie eine Art Trägersubstanz. Daher muss sie fast mechanisch oder höchstens organisch gesehen werden. Man wird von einem Ereignis berührt, wie von einem Konzert oder einer Raumerfahrung. Daher sollte sie mit größter Vorsicht als in personaler Hinsicht affektiv relevant bewertet oder gar zu einem Ereignis von tiefster, personenbezogener Leidenschaft hochgewertet werden. Menschen sind weniger beziehungsstark, übrigens selbst dann, wenn sie die oder den Anderen als Introjekt im psychoanalytischen Sinne aufgenommen haben. Wir bleiben einander stets ein wenig fremd, selbst wenn wir lange Zeit miteinander gelebt haben. Das hat nur auf den ersten Blick erschreckende Züge. Umgekehrt kann es als Teil des Abenteuers gesehen werden, das menschliches Leben uns nun mal selbst bietet.

Was bedeutet das nun aber für Erziehung als Ermöglichung einer Praxis der Bildung? Gewiss trifft zu, dass Beziehungen zwischen Menschen Bindungen sichern und so eine affektive Grundlage dafür geben, das Abenteuer der eigenen Veränderung zu bewältigen. Aber Vorsicht: Bindungen fesseln aneinander – im Guten wie im Schlechten. Dafür geht man Beziehungen ein, schließt vielleicht eine Ehe. In pädagogischer Hinsicht haben Bindungen jedoch eine andere. passagere Funktion: Sie schaffen eine Sicherheit, die als Rahmen dient. Sie begründen eine Art

doi.org/10.35468/5960-16

Raum, einen Ort, an welchem man sich verändern kann. Auf diesen kommt es in der Erziehung, vor allem in der Sozialpädagogik an.

Erziehung, pädagogisches Handeln beginnt also mit dem, was man als Ortshandeln bezeichnen kann. Das hat nichts mit dem spatial turn zu tun, der nach der Soziologie die Erziehungswissenschaft erfasst hat (vgl. Dünne & Günzel 2015, Löw 2000, Schlitte u.a. 2014). Die These vom Ortshandeln als Zentrum der Sozialpädagogik nimmt schlicht einen empirischen Sachverhalt auf, der gut zu beobachten ist, wenn und sofern man sich dem beziehungspädagogisch geformten Blick verweigert. Dabei gilt die These für jedes pädagogische Handeln. Selbst Unterricht lässt sich stets als Ortshandeln analysieren; die Schule als Institution erzieht, als Raum und Ordnung. Interaktionen oder Beziehungen zwischen Personen sind gewiss wichtig, aber systematisch lassen sie weder das Spezifikum von Erziehung begreifen noch taugen sie ethisch für die Bewertung oder Organisation pädagogischer Handlungen. Die pädagogische Reflexion beginnt mit der Vergewisserung über den Ort, wenn man will: über den Raum, übrigens gleichermaßen kritisch wie positiv und produktiv.

Sozialpädagogik hat zwar auf eine etwa diffuse Art und Weise Gesellschaft als Ganze oder Sozialität im Besonderen, etwa als Gemeinschaft im Blick. Aber dieses Soziale konkretisiert sich stets über Raumordnungen. Und zwar über tatsächlich vollzogene, welche in irgendeiner Weise dann eben die Krise eines Subjekts auslösen oder aber durch Raumordnungen, die wir selbst so vornehmen, so dass ein Ort entsteht, der das Leben und die Entwicklung von Subjekten ermöglicht, Strukturen ihres Handelns hervorbringt, wie einfach die Orte sein mögen (Jung 2019). Sozialpädagogische Praxis organisiert sich über eine Matrix des Handelns – wie das Bruno Bettelheim gezeigt hat (vgl. Winkler 1997). Greifen wir weiter aus, so kann man, inspiriert durch Norbert Elias, sagen, dass der neuzeitliche Zivilisationsprozess vorrangig menschliches Leben temporal und räumlich strukturiert und gewissermaßen aufteilt, in differenzierte Funktionszusammenhänge, für die dann spezifizierte Einstellungen und Verhaltensmuster entwickelt werden. Man kann sich das bildlich vorstellen, wenn man die Indifferenz in Brueghels „Kinderspiele" mit einer Aufnahme kontrastiert, die eine Drohne von den geordneten Funktionsbereichen einer modernen Gesellschaft macht.

Sozialpädagogik setzt also mit der Analyse einer Handlungsproblem- oder auch subjektiven Krisensituation ein, bei der sich die Aufmerksamkeit auf einen gegebenen oder möglichen Ort richtet – oder auf das Fehlen eines Ortes bzw. auf einen Nicht-Ort, der ein Leben verhindert. Sozialpädagogisches Denken und Handeln prüft Orte kritisch oder vermerkt ihr Fehlen (Augé 2014). Die Kritik an totalen Institutionen nimmt als Prüfungskriterium den Ort; Sozialraumorientierung debattiert Orte, spannungsvoll wird die Angelegenheit im Zusammenhang aktueller Debatten um Ganztagsbetreuung und -bildung. Bei Orten geht es um Städtebau, geht es aber vielleicht banal darum, den Nicht-Sesshaften eine Aufenthaltsmög-

doi.org/10.35468/5960-16

lichkeit zu schaffen (Sennett 2018, Weißmüller 2019). Oder Migranten, die eben keinen guten Ort bislang finden können. Orte, die schützen, Leben ermöglichen, statt Abschottung und Ausgrenzung zu leisten.
Die Frage nach dem Ort lenkt die Aufmerksamkeit immer in zwei Richtungen; diese Doppelsinnigkeit macht das fachlich-sachliche Ethos der Sozialpädagogik aus: Sie hat zu tun mit Subjekten in ihrer Verfasstheit und Entwicklung, sie richtet ihre Aufmerksamkeit auf Subjekte in einer Krisensituation. Und sie prüft, ob und wie weit eine räumlich vollzogene Situierung, eine Fixierung des Subjekts diesem seine Bildungsmöglichkeit nimmt, es fesselt und zurückwirft, wie ein Ort Handlungsfähigkeit beschädigt, einschränkt oder zerstört, indem der Ort eine äußere und innere Nichthandlungsmöglichkeit erzeugt. Orte mit fehlendem Bewegungs- oder besser: Spielraum paralysieren Aktivität und Entwicklung. Sie isolieren und fesseln, paradoxerweise sogar als Nicht-Raum oder Ortlosigkeit.
Sozialpädagogik fragt also zum einen kritisch darnach, was die Orte mit den Subjekten anrichten – ob sie nur Räume waren, vielleicht sogar Nicht-Orte, kein Platz. Zum anderen richtet sie die Aufmerksamkeit darauf, ob und wie sie Orte schaffen kann, die es dem Subjekt in seiner Krise ermöglichen und erlauben, ohne Verlust seiner möglicherweise schon gar nicht wahrgenommenen Subjektivität zumindest ansatzweise wieder eine solche zu gewinnen. Wenn und sofern wir nämlich ernst nehmen, mit Subjekten zu tun zu haben, mit Menschen also, die sich selbst bilden, durch Aneignung sozialer und kultureller Wirklichkeit, gewiss im Medium sozialer Kommunikation, dann beginnt die pädagogische Arbeit zuerst und vorrangig damit, dass ein Ort gesichert wird, an dem sich das Subjekt entwickeln kann – wieder entwickeln kann, ohne unmittelbar einer personalen Adressierung ausgesetzt zu sein. Sozialpädagogik hat mit Problemlagen zu tun, bei welchen Menschen in eine subjektive Krisensituation geraten sind, wie sie vorrangig als sozial bestimmte Einschränkung der Aneignungs- und Bildungstätigkeit gefasst werden kann; schärfer noch formuliert: als eine Krise der Subjektivität, die aus konkreter Erfahrung des Sozialen und in dieser entstanden ist, durchaus in sozialer Interpretation eines individuellen Zustands.
Das grundsätzliche pädagogische Dilemma besteht nun darin: Wie immer die Krisensituation sich darstellen mag, als Deprivation, als Ausschluss, als Kränkung, als massive psychische Einschränkung, sie muss durch das Subjekt selbst bewältigt werden, als seine eigene Leistung, als Rekonstruktion der eigenen Aneignungstätigkeit. Der Zuspruch Anderer mag helfen, gleichwohl entkommt man nicht der eigenen Subjektivität. Zuweilen muss sie sozusagen erst wieder in Gang kommen. All das aber bedeutet: Zunächst und vorrangig muss ein Ort bereitgestellt werden, der eine solche subjektive Praxis ermöglicht, manchmal zögerlich, letztlich aber doch so, dass soziale und kulturelle Objektivationen oder banale Strukturen zugänglich werden, manchmal einfache Lebenspraktiken oder Gegenstände, an welche das subjektive Handeln anzuknüpfen vermag. Das verlangt oft Kooperati-

doi.org/10.35468/5960-16

on, fordert Zeigehandlungen, zuweilen sogar Einübung, wie ein guter Physiotherapeut sie nach einem Bruch sie betreibt.
Faktisch verlangt dies oft ein Nebeneinander, jemanden der einen hält, der einen mobilisiert. Aber: Beziehungen braucht es dazu nicht, schon gar nicht mit einer affektiven Aufladung. Man geht mit seinem Physiotherapeuten keine Beziehung ein. Aber benötigt man nicht doch wenigstens Anerkennung, braucht man nicht die andere Person, um sich an ihr festzuhalten, um mit ihr und an ihr zu wachsen? Vorsicht vor der Verführung durch Metaphern: Ich kann an dem wachsen, was eine andere Person präsentiert oder repräsentiert – mehr als Begegnung und den Schritt zur Objektivierung des Präsentierten bedarf es dazu nicht (vgl. Welter-Enderlin / Hildenbrand 2004). Selbst wenn man das ungern sagt: noch der Begriff des Vorbilds taugt da mehr.
Vielleicht möchte man sogar an die Psychoanalyse denken, bei der Übertragung und Gegenübertragung vordergründig eine Beziehung konstituieren. In all diesen Fällen entsteht jedoch ebenfalls keine Beziehung. Im Gegenteil, die helfende Person objektiviert sich, sie wird gegenständlich, handelt technisch. Sie verlangt weder, geliebt zu werden, noch will sie selbst lieben. Sie verzichtet sogar auf das, was gerne als zentral für das pädagogische Handeln behauptet wurde, nämlich Authentizität.
Wenigstens in der Sozialpädagogik handeln wir also nicht – oder nur bedingt und sekundär – über die Gestaltung von Beziehungen und durch diese. Wir handeln vielmehr durch die Organisation, durch die Bereitstellung und Gestaltung von Orten, die Subjektivität ermöglichen. Durch ein Ortshandeln, das zuweilen auf längere Dauer angelegt ist, manchmal aber nur als vorübergehende, eher situative Inszenierung besteht, als Bühne – wobei hier schon eine Spezifizierung vorliegt, weil Bühnen Bedeutung für die Akteure auf diese sowie für diejenigen haben, die vor ihr sich bewegen. Das kann zuweilen mit hoher Radikalität einhergehen, wie ein in der Heimerziehung vielfach und sehr kritisch diskutiertes Beispiel belegt, nämlich die von Nienstedt und Westermann (1990) ausgesprochene Empfehlung familiär traumatisierte Kinder, nicht in Pflegefamilien, sondern in Heimen unterzubringen. Heime so das Argument, bieten als sichere Orte Entlastung von den verwirrenden und überfordernden persönlichen Beziehungen, die Kinder in Familien oder familienähnlichen Kontexten eingehen. Banal formuliert: die Kinder müssen erst einmal zu sich selbst kommen, wie jene Jugendliche, die in einer Einrichtung aufgenommen erst einmal fast zwei Wochen einfach geschlafen hat.
Pädagogisches Handeln realisiert sich, indem Orte in ihrer Wirkung kritisch wahrgenommen werden. Denn: Menschen bewegen sich innerhalb von Raumordnungen und finden ihren Lebensort in diesen; das ist mehr als eine Soziale

doi.org/10.35468/5960-16

Lage, weil es um eine innerlich repräsentierte Individuallage geht[2]. Die pädagogische Aufgabe lautet daher, eben diese Raumordnungen zu prüfen, ob und wie weit sie das Handeln und vor allem die Entwicklung von Menschen beeinflussen. Genauer: Ob und wie weit diese Räume eingrenzen, beschränken und behindern. Entscheidend bleibt nun, dass der Ort selbst gestaltet wird, um Anknüpfungspunkt für das individuelle Handeln der sich entwickelnden Subjekte zu sein, damit sie eine gemeinsame Praxis entwickeln können. Das bleibt Leistung der Erzieherin und des Erziehers. Sie gestalten den Ort, um sich zurück zu nehmen, um nur ein Moment in der örtlichen, gemeinsamen Praxis zu sein. Hier entstehen möglicherweise Beziehungen, sie bleiben aber eben bloß – so seltsam das klingt – menschliche Beziehungen. Im positiven wie im negativen Sinn von Emotionen und Affekten getragen: Im Positiven, weil es in der Tat leichter fällt, eine Praxis – erfolgreich – zu gestalten, wenn und sofern mag kooperativ miteinander umgehen kann und Leidenschaft für das gemeinsame Projekt entwickelt. Im Negativen, weil diese Affekte sich dramatisch auswirken können, daher kontrolliert werden müssen, übrigens nicht nur auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher; auch die Kinder und Jugendlichen sind von Affekten getrieben, meist von ambivalenten.

Räume werden also zum Ort, wenn und weil sich an diesen eine gemeinsame, kooperative soziale Praxis etabliert; Sennett beschreibt dieses Phänomen am Leben in einer Stadt. Er greift die französische Unterscheidung von cité und ville auf, ville für eine Agglomeration von Häusern, als Raum, cité hingegen als Lebensweise in einem gefühlten, durch die eigene Bewegung erschlossenen Ort (Sennett 2018). Der Ort wird umfassend sinnlich erlaufen und begangen, somit zur Erfahrung, noch in dem von Georg Simmel angenommenen Paradox der Vertrautheit, die in der Anonymität der Großstadt entsteht.

Orte umfassen uns. Sie geben Sicherheit, sie steuern sogar unsere Wahrnehmung. An den Nicht-Orten fühlen wir uns verloren, Orte hingegen ziehen uns an. Sie führen und lenken den Blick, zwingen uns, über uns selbst im Raum nachzudenken. Wir situieren uns – beginnen mit dem für uns zu spielen, was sich uns zeigt. Manche Orte gewinnen dann Magie – solche, die für Rituale geschaffen worden sind, wie Stonehenge, die Menhir-Felder in Carnac oder die großen Kathedralen. Freilich entlastet uns das nicht, Orte kritisch zu sehen. Denn noch einmal: die Einsicht, dass Sozialpädagogik mit einem Ortshandeln zu tun hat, entstand aus der Beobachtung totaler Orte und der Erkenntnis, wie diese Leben und der Entwicklung verhindern. Gute Orte geben demgegenüber Sicherheit, gute Orte regen Entwicklung an, gute Orte ermöglichen eine gemeinsame Praxis – aber sie taugen nur, wenn und sofern sie Wege nach außen zeigen und eröffnen. Der gute Ort verfügt über Durchgänge und Durchbrüche geschaffen, eröffnet Ausblicke

2 M. E. wird das im Lebenslagenkonzept der Sozialpädagogik nicht hinreichend unterschieden, obwohl Otto Neurath diese Differenz schon nahelegt, vor ihm übrigens Pestalozzi.

doi.org/10.35468/5960-16

und – wie Makarenko zeigt – Perspektiven. Ein pädagogischer Ort erlaubt, dass man sich ihm entzieht. Das versuche man mal mit Beziehungen!
Orte ermöglichen allerdings, die gemeinsame Praxis mit anderen als Begegnung zu erfahren, an die wir uns später erinnern. Orte haben geradezu eine prosodische Funktion, auf der sich dann Zeigehandlungen vollziehen, die als das eigentlich erziehend-unterrichtliche Handeln Aneignung und Bildung initiieren. Der Ort rahmt dieses übrigens durchaus riskante Geschehen und wird wohl mit dem angeeigneten Objekt biographisch gespeichert. Wenn wir etwas mit biographischer Relevanz lernen, sind wir gar nicht sicher, ob das unmittelbar Gezeigte oder eben der Ort nachhaltiger wirkt. Wir erinnern uns: das habe ich doch in der Schule gelernt. Manchmal vergessen wir diesen Ursprungskontext, wenn eine Handlungsdisposition und eine Handlungsweise entstehen konnte, die andernorts taugt.
Auch wenn eingangs von Theorie gesprochen wurde, fällt das Dargestellte also ein wenig banal aus: Menschen sind aktive Wesen, die sich auf ihre eigene Art und Weise entwickeln und verändern, in Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und kulturellen Welt; sie eignen sich diese oft allein, meist aber doch kooperativ, in gemeinsamer Praxis an. Dabei kommen sie auf das historisch verfügbare Niveau des sozialen Miteinanders, meistens zumindest. Herrschaftsstrukturen und Machtmechanismen können das verwehren. Bei aller praktischen Kooperation entstehen Beziehungen. Aber Vorsicht: dass man einander begegnet, heißt noch lange nicht, dass man etwas miteinander hat. Beziehungen sind eine seltsame Angelegenheit, häufig werden sie ökonomisch überlagert. Diese Seite von Beziehungen geht mit moderner Rationalität einher: Geschäftsbeziehungen eben, wie sie inzwischen alle anderen Dimensionen menschlichen Miteinanders beherrschen, selbst die des Erotischen. Sie machen die grundlegende Lebensform aus, wie sie auf den psychologisch-therapeutischen Zugriff ausgerichtet ist. Insofern bekommt die Betonung von Beziehung in der Sozialpädagogik einen Beigeschmack; die vermeintliche Grundlage von Bindung und gutem Miteinander riecht kontaminiert, sie mutierte zu robuster Technik: Man kauft sich jemand, Verkehr als kluges Tauschgeschäft, übrigens noch dort, wo man sich Fachkräfte der Betreuung gegen Zahlung einbestellt, um selbst marktfähig zu bleiben (vgl. Hochschild 2003).
Vielleicht ist das aber gar nicht so neu. In persönlichen Beziehungen schwingt stets ein wenig Distanz mit, erst recht nach der Etablierung der Liebe als Passion. In manchen Phasen des Lebens gelingen engere Beziehungen, dauerhafte Zuneigung, die aber auf Wandlungsfähigkeit angewiesen ist. Aber Vorsicht bleibt angebracht: Beziehungen, das lehrt Sigmund Freud, bleiben selten frei von Ambivalenzen. Liebe und Hass sind treue Partner.
Aber eines kann man mit Sicherheit sagen: Beziehungen spielen im menschlichen Leben eine Rolle. Doch sie haben nichts mit Pädagogik zu tun, mit Erziehung oder Unterricht, vermutlich noch weniger mit Bildung. Es gibt Beziehungen zwischen Älteren und Jüngeren, Erwachsenen und Kindern, Leidenschaft, Hoffnung

doi.org/10.35468/5960-16

und Wünsche. Dabei geht es um ein Miteinander, um eine Synchronisierung von Lebenskontinuen, vielleicht den Austausch über Erinnerungen und Erfahrungen, Ängsten und Erwartungen. Noch einmal: mit Erziehung hat das systematisch nichts zu tun. Die Logik der Erziehung ist keine der Beziehung – glücklicherweise übrigens, denn jede, denn jeder weiß um die Schrecken, die der Versuch auslöst, in einer Beziehung erziehen zu wollen. Unlängst herrschte die beste Freundin den besten Freund, ihren Mann, mit den Worten an: Halt doch endlich die Klappe. Das war Beziehung, in der Situation ein wenig befreiend, aber eben keine Erziehung.

Das ist gut so: In der Erziehung agieren wir zwar kooperativ, miteinander, aber nicht in Beziehung verbunden, sondern auf eine gegenständliche Welt ausgerichtet, die wir aneignen, um handeln zu können; in Bi-Subjektivität und kooperativ. Wichtig ist der Ort als Rahmen für diese triadische Struktur des Pädagogischen. Ein Ort, den wir ohne Schmerzen verlassen können – Beziehungen erlauben das kaum, sie lassen sich nur selten als erledigt betrachten, ihr Ende hinterlässt Wehmut. Aus dem Erziehungsgeschäft kann man sich befreien, die Einzelnen werden von ihm unabhängig, verlassen den Ort. Vielleicht entstehen Beziehungen. Zumindest wenn nicht zu viel erzogen worden ist. So gesehen lohnt es sich, gegenüber Erziehung diätetisch eingestellt zu sein – bei Beziehungen weiß man das nicht so genau.

Literatur

Augé, Marc (2014): Nicht-Orte. 4. Auflage. München: Beck.

Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.

Behnisch, Michael (2005): Pädagogische Beziehung. Zur Funktion und Verwendungslogik eines Topos der Jugendhilfe. Würzburg: Ergon.

Behnisch, Michael (2018): Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Es-sens. Frankfurt am Main: IGfH.

Beljan, Jens & Winkler, Michael (2019): Resonanzpädagogik auf dem Prüfstand. Über Hoffnungen und Zwei-fel an einem neuen Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz.

Bernfeld, Siegfried (1996): Sozialpädagogik. Sämtliche Werke Band 11. Weinheim/Basel: Beltz.

Bernfeld, Siegfried (2013): Sisyphos oder Die Grenzen der Erziehung. In: S. Bernfeld (Hrsg.): Theorie und Pra-xis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse. Werke Band 5. Gießen: psychosozial, 11-130.

Blaha, K., Meyer, C., Colla, H. & Müller-Teusler, S. (Hrsg.) (2013): Die Person als Organon in der Sozialen Ar-beit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln. Wiesbaden: Springer VS.

Brachmann, Jens (2019): Tatort Odenwaldschule. Das Tätersystem und die diskursive Praxis der Aufarbeitung von Vorkommnissen sexualisierter Gewalt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Chomsky, Noam (1973): Aspekte der Syntaxtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Crouch, Colin (2015): Die bezifferte Welt. Wie die Logik der Finanzmärkte das Wissen bedroht. Berlin: Suhr-kamp.

Dilthey, Wilhelm (1974): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. 4. Auflage. Gesammelte Schriften IX. Band. Stuttgart: Teubner/Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

doi.org/10.35468/5960-16

Coser, Lewis A. (2015): Gierige Institutionen. Soziologische Studien über totales Engagement. Berlin: Suhr-kamp.
Dünne, Jörg & Günzel, Stephan (Hrsg.) (2015): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kultur-wissenschaften. 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Furedi, Frank (2004): Therapy Culture. Cultivating Vulnerability In: An Uncertain Age. London: Routledge.
Günzel, Stephan (Hrsg.): Texte zur Theorie des Raums. Stuttgart: Reclam.
Herbart, Johann Friedrich (1887a): Zwei Vorlesungen über Pädagogik [1802]. In: Joh. F. Herbarts Sämtliche Werke. Hrsg. v. K. Kehrbach. Erster Band. Langensalza: Beyer, 279-299.
Herbart, Johann Friedrich (1887b): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Joh. F. Herbarts Sämtliche Werke. Hrsg. v. K. Kehrbach. Zweiter Band. Langensalza: Beyer.
Hermann, Ulrich (Hrsg.) (2019): Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen. Wein-heim und Basel: Beltz-Juventa.
Hoch, Christian (2005): Zur Bedeutung des ‚Pädagogischen Bezugs' von Herman Nohl für die Identitätsbil-dung von Jugendlichen in der Postmoderne. Eine erziehungsphilosophische Reflexion. Würzburg: Ergon.
Hochschild, Arlie Russel (2003): The Commercialisation of Intimate Life. Notes from Home and Work. Berke-ley/Los Angeles/London: University of California Press.
Hondrich, Karl-Otto (1997): Wie werden wir die sozialen Zwänge los? Zur Dialektik von Kollektivierung und Individualisierung. In. Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken, 51. Jg., 81-100.
Illouz, Eva (2009): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Jung, Patrick (2019): Die „verführerische Banalität" strukturbildender Orte. Soziologische Perspektiven auf die Gemeindepsychiatrie in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz-Juventa.
Löw, Martina (2000): Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Kaygusuz-Schurmannn, Stefanie (2018): Intellektuelle subalterner gesellschaftlicher Gruppen und ihre Per-spektive auf Mündigkeit. Subalterne Strategien in Migrationsregimen. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
Klemperer, Victor (1975): LTI. Notizbuch eines Philologen. Leipzig: Reclam.
Krappmann, Lothar (1973): Soziologische Dimensionen der Identität. 3. Auflage. Stuttgart: Klett.
Kronen, Heinrich (1980): Sozialpädagogik: Geschichte und Bedeutung des Begriffs. Frankfurt: Haag und Herr-chen.
Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernpro-zessen. Bielefeld: transcript.
Liegle, Ludwig: Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart: Kohl-hammer.
MacIntyre, Alasdair (1987): Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart. Frankfurt am Main/New York: Campus.
Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
Mau, Steffen (2017): Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. Berlin: Suhrkamp.
Nienstedt, Monika & Westermann, Arnim (1990): Pflegekinder. Psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien. 2. Auflage. Münster: Votum.
Nohl, Herman (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
Nohl, Herman (1965): Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz.
Nohl, Herman (1970): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.

doi.org/10.35468/5960-16

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehungen. Berlin: Suhrkamp.
Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Hrsg. von J. Brachmann und Michael Winkler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Schlitte, Annika, Hünefeldt, Thomas, Romic, Daniel & van Loon, Joost (Hrsg.) (2014): Philosophie des Ortes. Reflexionen zum Spatial Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Bielefeld: transcript.
Schoenebeck, Hubertus von (1982): Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München: Kösel.
Sennett, Richard (1995): Fleisch und Stein. Der Körper und die Stadt in der westlichen Zivilisation. Berlin: Berlin-Verlag.
Sennett, Richard (2012): Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation. New Haven and Lon-don: Yale.
Sennett, Richard (2018): Die offene Stadt. Eine Ethik des Bauens und Bewohnens. Berlin: Hanser.
Spahn, Lea, Scholle, Jasmin, Wuttig, Bettina & Maurer, Susanne (Hrsg.) (2018): Verkörperte Heterotopien. Zur Materialität und [Un]Ordnung ganz anderer Räume. Bielefeld: Transcript.
Treptow, Rainer (1985): Raub der Utopie. Zukunftskonzepte bei Schütz und Bloch. Kritik der Alltagspädago-gik. Bielefeld: KT.
Tönnies, Ferdinand (1963): Gemeinschaft und Gesellschaft, Grundbegriffe der reinen Soziologie. 2. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
Wedekind, Erhard (1986): Beziehungsarbeit. Zur Sozialpsychologie pädagogischer und therapeutischer Insti-tutionen. Frankfurt: Brandes und Apsel.
Welter-Enderlin, Rosmarie & Hildenbrand, Bruno (2004): Systemische Therapie als Begegnung. 4. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
Wolf, Klaus (1999): Machtprozesse in der Heimerziehung. Eine qualitative Studie über ein Setting klassischer Heimerziehung. Forschung und Praxis in der Sozialen Arbeit Band 2. Münster: Votum Verlag.
Sennett, Richard (2013): Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation. New Haven/ London: Yale University Press.
Winkler, Michael (2021): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Neuauflage mit einem neuen Nachwort. Wein-heim/Basel: Beltz-Juventa
Winkler, Michael (1997): Die Matrix des Lebens - Bruno Bettelheim und die Konstitution des pädagogischen Ortes. In: Krumenacker, F. (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik. Freiburg: Lambertus, 170-212.
Winkler, Michael (1999): Ortshandeln - die Pädagogik der Heimerziehung. In: H. E. Colla, H. E./ Milham, S. u.a. (Hrsg.): Handbuch der Heimerziehung und des Pflegekinderwesens in Europa. Neuwied und Kriftel: Luchter-hand, 307-323.
Winkler, Michael (2009): Der pädagogische Ort. In: Meder, N. u.a.: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. III/2: Umwelten. Paderborn u.a.: Schöningh, 581-620.

doi.org/10.35468/5960-16

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Anselm, Reiner, Dr., ist Professor für Systematische Theologie und Ethik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
Arbeitsschwerpunkte: Politische Ethik, Ethik der Biomedizin und Ethik der Familien- und Lebensformen.

Bagheri Noaparast, Khosrow, Dr., ist Professor für Bildungstheorie, Religionspädagogik und Philosophie an der University of Tehran. Zudem ist er Präsident der Gesellschaft für Philosophie der Erziehung des Iran.
Arbeitsschwerpunkte: Philosophie der Erziehung, Islamische Erziehung und Philosophie der Psychologie.

Balzer, Nicole, Dr.in, ist Akademische Oberrätin am Institut für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
Arbeitsschwerpunkte: Theoriebildung in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, philosophische und anthropologische Grundlagen von Erziehungs- und Bildungstheorien, Rezeption kulturwissenschaftlicher Theorien in der Erziehungswissenschaft.

Bauer, **Joachim**, Univ.-Prof. Dr., ist Arzt, Neurowissenschaftler und Sachbuchautor. Er führt seit vielen Jahren Schulprojekte durch und entwickelte das bundesweit bekannt gewordene „Lehrercoaching nach dem Freiburger Modell“, welches darauf abzielt, unter Einbeziehung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse die Beziehungskompetenz von Lehrkräften zu stärken. Professor Bauer war lange an der Universität Freiburg tätig. Er lebt, lehrt und arbeitet jetzt in Berlin.
www.psychotherapie-prof-bauer.de

Berndt, Constanze, Dr.in, ist Professorin für Soziale Arbeit und Schule an der Evangelischen Hochschule Dresden.
Arbeitsschwerpunkte: Schulsozialarbeit und -pädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung / Globales Lernen, Ethik in pädagogischen Beziehungen.

Brumlik, Micha, Dr., ist emeritierter Professor für Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Senior Advisor am Selma Stern Zentrum für Jüdische Studien Berlin/Brandenburg. Von 2000 bis 2005 war Brumlik Leiter des „Fritz-Bauer-Instituts – Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte des Holocaust und seiner Wirkung“.

Fauser, Peter, Dr., ist Professor i.R. für Schulpädagogik und Schulentwicklung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Mitbegründer des Förderprogramms Demokratisch Handeln, des Deutschen Schulpreises und der Imaginata Jena.
Arbeitsschwerpunkte: Lernen, Vorstellungsbildung, Demokratie.

Göppel, Rolf, Dr., ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Kindheits- und Jugendforschung, Risiko- und Resilienzforschung, biographisch orientierte Pädagogik.

Häcker, Thomas, Dr., Professor für Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und empirische Bildungsforschung an der Universität Rostock.
Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, reflexive Professionalisierung, Reform schulischer Leistungsbeurteilung, Portfolioarbeit, Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen.

Köberer, Nina, Dr.in, ist Referentin für Medienethik am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.
Arbeitsschwerpunkte: Medienethik, Angewandte Ethik und Medienbildung.

Krappmann, Lothar, Dr., war wissenschaftlicher Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung und Honorarprofessor für Soziologie der Bildung an der Freien Universität Berlin. Von 2003-2011 gehörte er dem UN-Kinderrechtsausschuss an.
Arbeitsschwerpunkte: Sozialentwicklung von Kindern in Kindergruppen und Kinderreinrichtungen, soziale, kulturelle und bürgerliche Rechte des Kindes.

Künkler, Tobias, Dr., ist Professor für Interdisziplinäre Grundlagen der Sozialen Arbeit und Leiter des Forschungsinstituts ‚empirica für Jugend, Kultur und Religion' an der CVJM-Hochschule Kassel.
Arbeitsschwerpunkte: grundlagentheoretischen Frage- und Problemstellungen im Schnittfeld Soziale Arbeit und Allgemeine Pädagogik; empirische Religionssoziologie; Transformation und Soziale Innovation im sozialen und kirchlichen Sektor.

Lindner, Diana, Dr.in, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine und Theoretische Soziologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena und bearbeitet dort das Forschungsprojekt „Das vermessene Leben".
Arbeitsschwerpunkte: Gesellschaftstheorie, Identitäts- und Subjektivierungstheorie, Sprachsoziologie, Organisationssoziologie und empirische Sozialforschung.

Oser, Fritz (†), Dr. Dr. h.c. mult., war emeritierter Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Fribourg. 2013 Life-Oeuvre-Award der European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI).

Arbeitsschwerpunkte: Moral, Erziehung und Ethos von Lehrpersonen, Entwicklung des religiösen Urteils und des politischen Denkens, Qualität von Unterricht, Lernen aus Fehlern und Sense of Failure.

Ostermann, Britta, Dr.in, ist Erziehungswissenschaftlerin und Lehrerin. Sie ist Mitglied des „INTAKT-Teams“ sowie des interdisziplinären Arbeitskreises „Menschenrechtsbildung“ der „Rochow-Akademie“.
Arbeitsschwerpunkte: Anerkennung in pädagogischen Beziehungen und inklusive Didaktik.

Panjwani, Imranali, Dr., ist Senior Lecturer für Recht an der Anglia Ruskin University, Chelmsford, UK und Head of Diverse Legal Consulting, UK.
Arbeitsschwerpunkte: islamisches und westliches Recht, Erziehung und Bildung, Philosophie, Einwanderung und Menschenrechte.

Prengel, Annedore, Dr.in, ist Professorin für Erziehungswissenschaft im Ruhestand an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Goethe Universität Frankfurt am Main.
Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Heterogenitätstheorien, Inklusion und inklusive didaktische Diagnostik, pädagogische Beziehungen, pädagogische Ethik, pädagogisches kulturelles Gedächtnis.

Walm, Maik, Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock.
Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrer*innen/Lehrer*innenbildung, Multiprofessionelle Kooperation, Umgang mit Lernen, Leistung und Diagnostik im Kontext „inklusiver“ Bildung, Ethik in pädagogischen Beziehungen.

Winkler, Michael, Dr., ist Professor im Ruhestand für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik und war Direktor des Instituts für Bildung und Kultur an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
Arbeitsschwerpunkte: Theoretische und historische Pädagogik, Sozialpädagogik, insbesondere Hilfen zur Erziehung, Familienerziehung und Inklusion.

klinkhardt

Die Frage einer Ethik in pädagogischen Beziehungen, d.h., was als richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen, geboten oder zu unterlassen zu bewerten ist, stellt sich zu jeder Zeit immer wieder neu. Das zeigt sich aktuell eindrücklich an den Ambivalenzen der Regulation von Nähe und Distanz sowie des intersubjektiven Anerkennungsgeschehens, die in der Folge der zahlreichen aufgedeckten Fälle gewaltsam aufgezwungener Nähe und anderer Formen von Gewalt in erschreckender Weise sichtbar geworden sind. Die Autor:innen beleuchten Fragen einer Ethik in pädagogischen Beziehungen aus unterschiedlichen Disziplinen und laden zum Nach- und Weiterdenken ein.

Herausgebende

Constanze Berndt, Dr.in, ist Professorin für Soziale Arbeit und Schule an der Evangelischen Hochschule Dresden.
Arbeitsschwerpunkte: Schulsozialarbeit und Global Citizenship Education

Thomas Häcker, Dr., ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock.
Arbeitsschwerpunkte: Reflektierende Professionalisierung, Reform schulischer Leistungsbeurteilung.

Maik Walm, Dipl. Päd., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock.
Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenbildung, inklusiver Umgang mit Lernen, Leistung und Diagnostik

978-3-7815-2520-7

